

RESUMEN

Del encierro al paraíso “imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea”, se trata de un estudio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado como hechos reales y concretos y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Su objetivo, poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo, los análisis del poder y sus arqueologías (Foucault) y los estudios de imaginarios (Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo. El principal aporte tejer esos argumentos de doble vía, poner en evidencia su mutua pertinencia y poner en diálogo estas dos corrientes del pensamiento para los análisis de la educación en las escuelas colombianas. En el aspecto metodológico se muestra la aplicación de distintas herramientas que van desde el uso de la estadística, propia de las ciencias sociales, la elaboración de campos semánticos con los que trabajan los analistas del discurso y los análisis de imágenes y de retórica del lenguaje desarrolladas por disciplinas hermenéuticas. Esto permitió no solo llegar al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino al establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela, verla en su doble percepción como lugar para la formación vs. el aprendizaje. Esta doble mirada, sobre el lugar (de naturaleza física) y sobre los discursos (hechos de materia simbólica), permitió emprender el camino de pensar la escuela de nuevo partiendo ahora desde sus modos profundos de generación de sus modos de ser.

Palabras clave: Arqueología, imaginarios, discursos, encierro, aprendizaje, formación.

INTRODUCCIÓN

Un león fue capturado y encerrado, donde, para su sorpresa, se encontró con otros leones que llevaban allí muchos años (algunos incluso toda su vida, porque habían nacido en cautividad). El león no tardó en familiarizarse con las actividades sociales de los restantes leones del campo, los cuales estaban asociados en distintos grupos. Un grupo era el de los “socializantes”; otro, el del mundo del espectáculo; incluso había un grupo cultural, cuyo objetivo era preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época en que los leones eran libres; había también grupos religiosos, que solían reunirse para entonar conmovedoras canciones acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo; otros grupos atraían a los que tenían temperamento literario y artístico; y había, finalmente, revolucionarios que se dedicaban a conspirar contra sus captores o contra otros grupos revolucionarios. De vez en cuando estallaba una revolución, y un determinado grupo era eliminado por otro, o resultaban muertos los guardianes del campo y reemplazados por otros guardianes.

Mientras lo observaba todo, el recién llegado reparó en la presencia de un león que parecía estar siempre profundamente dormido, un solitario no perteneciente a ningún grupo y ostensiblemente ajeno a todos. Había en él algo extraño que concitaba, por una parte, la admiración y, por otra, la hostilidad general, porque su presencia infundía temor e incertidumbre. «No te unas a ningún grupo», le dijo al recién llegado. «Esos pobres locos se ocupan de todo menos de lo esencial.»

« y qué es lo esencial?», preguntó el recién llegado.

«Estudiar la naturaleza de la cerca.»

¡Ninguna otra cosa, absolutamente ninguna, importa!

Este texto de Anthony de Mello, nos hace pensar quizá en lo esencial de la escuela, “la reja” una reja que al igual que en el texto esta diseñada para preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época, pero no en que se fue libre sino, la historia, las costumbres y la tradición que desde la emergencia de la escuela en el siglo XIX, se han delineado, primero para el fortalecimiento del naciente Estado y luego para responder a los desafíos que el mundo, ese mundo dinámico y cambiante nos impone día a día.

La reja parece diseñada para encerrar no sólo a culpables sino a inocentes, los unos para ser re-formados y los otros para ser formados; con ella, con la reja y con lo que ella denota “el encierro” se teje todo un entramado de deseos que

pasan por el frío, el poder, el miedo, el control, la evaluación hasta el calor, la naturaleza, la música, la vida; deseos “imaginarios” que van de la igualdad a la diferencia, del querer formar al querer aprender, del acallar al hablar y poder hablar sin el temor a ser “eliminados” en pensamiento y obra, sino hablar como los leones *“acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo”*. Por ello preguntarse por la escuela imaginada implica pensar por la necesidad de hacer la historia del pensamiento del sujeto moderno, es decir, la historia en la que el sujeto moderno se juega como ser para detenerse en el terreno donde los acontecimientos hicieron irrupción; así, nos dirigimos entonces, a parajes de la historia, pero no de la historia que nos cuentan los hechos del pasado en forma lineal, con inicio y final. La historia aquí, se delinea y recorre desde los azares de los comienzos; desde el surgir y emerger sin máscaras, sin interpretaciones (interpretaciones primarias) como diría Foucault, o desde interpretaciones fundantes en palabras de Silva; sin el temor de ir a buscar allí donde están las cosas dichas, frases pronunciadas o escritas, los elementos significantes que han sido trazados o articulados, y en ello lo deseado sobre la escuela, con la posibilidad de darles tiempo para que aparezcan y así poder reconocer el acontecimiento (escuela) en lo que puede tener de único.

El tiempo entonces, pasa a ser un elemento importante; en este sentido, Silva (2005a), nos recuerda que el escritor argentino Jorge Luis Borges ya aseguraba que era posible imaginar un mundo sin espacio, pero no un mundo sin tiempo. *“Porque el espacio es externo y de algún modo, ajeno al individuo, pero el tiempo está en los sujetos”*. Nos interesa el tiempo y lo que en él acontece.

Pensar en un trabajo sobre las nuevas realidades, implica reconocer que las formas culturales que históricamente reconocemos en nuestra cultura, materializan maneras muy específicas de comprensión del lenguaje, es decir, modos de construir y de dotar de significación al mundo. Estas formas comprensivas del mundo presentes en las más variadas manifestaciones sociales, son las que marcan el rumbo de la escuela.

De esta manera, “mirar” los imaginarios que subyacen en los discursos de afuera y de adentro de la escuela es interesante en la medida que posibilita captar los movimientos sociales, culturales y el impacto de los mismos en la construcción de la realidad, ya que el orden imaginario desempeña un papel clave en la vivencia y percepción de la misma. Pero esto se hace aún más interesante si para abordar lo imaginario que según Silva (2005), se inscribe como una "*nueva antropología del deseo*" que no busca verdades constatadas, hacemos uso de la arqueología y la genealogía, herramientas propuestas por Foucault, en la que nos propone su máquina o dispositivo de análisis con el cual se pueden determinar las condiciones de posibilidad de una práctica, una institución, un concepto o un discurso, despojándolas de las explicaciones tradicionales para de esta manera reconocer que en la escuela hay muchas escuelas hechas: la escuela del Estado, (escenario para la formación del ciudadano), la de los organismos internacionales, (escenario para la formación de mano de obra, consumidores...), la de los padres, (escenario para la formación de los hijos), la de los maestros, (escenario para la instrucción y/o la enseñanza de su saber), la de los niños, las niñas y los jóvenes, (escenario para aprender). De este modo, se muestran distintas percepciones y prácticas que conviven en una misma localidad, región, sector a través de una regularidad discursiva. Siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia grupal como por la imagen de la escuela que se construye desde el deseo, manifiesta en lo político, lo económico, lo social, en el orden del poder y del saber.

En este sentido, captar la escuela imaginada nos condujo a tratar de explorar las condiciones perceptivas y cognitivas que caracterizan la vida en las sociedades contemporáneas. El mundo actual, entonces, nos pone frente a nuevas subjetividades. Si advertimos esto, plantea Guyot... (1996; 15) "*por todas partes hay marañas que es menester desmezclar*", ejercicio que reclama en palabras de Guyot (1996; 14) "*la experiencia del diálogo, nos lanza a intentar descubrir bajo que conjunto de normas, tipos de regulaciones, prácticas e*

instituciones hemos crecido, nos hemos constituido en lo que somos y cuáles son los regímenes, las líneas, los esbozos de lo que vamos siendo”.

El desenlace seguramente produce nuevos procesos y la construcción de nuevos saberes frente a la escuela y sus imaginarios. Ya que la escuela instituye un imaginario con relación a sí misma, a su misión de formar, educar, instruir, al igual que al lugar que debe ocupar en la cultura. Dadora de sentido y gestora de identidades y cambios, siempre ha estado en el centro de la crítica; acusada y culpable, siempre en deuda con los niños, las niñas, los jóvenes, la sociedad.... Ella lleva los triunfos de la victoria y también las cadenas de un pasado que se condena o que se prefiere olvidar. Cuando hay que encontrar un responsable de la violencia juvenil, de los desaciertos de un grupo, de la falta de actitudes sociales y morales, ahí está la escuela soportando el peso de su señalamiento y de su culpa. Cada crítica es una historia que marca el límite entre lo viejo y lo nuevo, dejando en los intersticios memorias y olvidos que se tejen en unos imaginarios relativamente dominantes sobre ella, “Ser el escenario de formación de hombres virtuosos, o de ciudadanos útiles al Estado”, o “Lugar de encierro, de miedos y de poderes”.

La idea no es legitimar lo que ya es saber común de la escuela, ni encontrar el concepto clave, sino más bien, emprender el saber de cómo y hasta dónde es posible pensarla de nuevo a partir de los imaginarios posibles o im-posibles que guardan los discursos desde el Estado, los organismos internacionales, los proyectos educativos y los niños, las niñas y los jóvenes para verla desde una coyuntura histórica que no es otra que nuestro presente. La escuela entonces, no aparece como institución formal planeada, sino como un acontecimiento del azar, de intereses, de ideologías; que emergió como producto de los desplazamientos de instituciones de encierro; es así como se posicionó y es así, como hoy se le hacen exigencias.

Ahora, en este momento en constante cambio, reacomodo y apertura, no sólo social, sino política y económica que integra el mundo, se vienen modificando no sólo los referentes de espacio y tiempo, se va más allá, extendiéndose a los

campos donde las relaciones humanas, han alcanzado una dimensión planetaria, en el decir de Morin (2000; 37) *“desde ahora, el destino planetario del género humano es otra realidad que debe ser abordada sin excluir las relaciones con los contextos: regional, nacional y local”*. En estas dimensiones se crean multiplicidad de relaciones en medio de las cuales se producen discursos codificados y decodificados bajo las formas de lenguas particulares e híbridas. La escuela, entonces, necesita concebirse como un escenario en medio del cual numerosos flujos de relaciones y discursos y saberes entran en movimiento, contacto e interacción. En este sentido, Martínez & Bujons (2003; 13) plantean *“como reto, la escuela esta llamada a entrar en diálogo permanente con: a) el contexto informativo y tecnológico, por la necesidad de un nuevo modelo de convivencia adecuado al mundo diverso y plural donde sea posible el reconocimiento y el respeto por lo diferente, b) con la familia, la localidad, las entidades locales, las asociaciones, las estructuras productivas, la ciudad, en un esfuerzo para favorecer que los niños consigan una base de experiencia rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sanamente conflictiva, c) con otras agencias educativas dotadas de la misma configuración organizativa que la escuela, con finalidades específicas similares que le permitan transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que se vive”*. La escuela entonces, no solo debe responder a las transformaciones económicas y tecnológicas, sino a las transformaciones sociales que han tenido lugar en la estructura social de la población escolar. Estos aspectos permiten dilucidar la complejidad de la escuela; el cambio en los imaginarios y los discursos que se producen permiten ver y enunciar una institución que arrastra con las huellas de un pasado en donde aún perduran las características de las instituciones de encierro.

La reflexión entonces sobre la escuela, ese lugar y espacio vital en el que se incluye y excluye al mismo tiempo, en el que se expulsa y califica, en el que se homogeniza y se habla de la diferencia y en el que se aprende a ser ciudadanos, o como lo plantea Martínez Boom (2003; 19) *“se prepara para el “mercado*

laboral” o en el que se forma “para la competitividad”, en este mundo cada vez más complejo, debe darse no sólo dentro de los parámetros de retos y desafíos que caracterizan el cambio de época, sino desde los cuestionamientos que desde diferentes ángulos se le hacen a la escuela y/o se le han hecho desde que emergió en el escenario histórico, siempre con el fin de mejorarla o transformarla.

La escuela de esta manera, parece estar dimensionada y quizá atrapada en los imaginarios que subyacen en los discursos sobre Leyes, proyectos, reglamentaciones, manuales, currículos, textos, estándares, concepciones de educación, rendimiento, calidad, entre otros. En palabras de Segura (2000; 87) *“El conjunto de elementos que atrapa la escuela sólo se puede explicar por el fracaso de la escuela en su tarea de formación: como no se ha logrado orientar la acción desde los principios, se tiene que actuar desde la desconfianza, en términos de control. Y entonces aparecen las prescripciones, y ahí estamos, atrapados en la misma red que hemos construido”*. Aquí es donde es válida la pregunta por los imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea desde la mirada de las escuelas de Bogotá, con la intención de no seguir repitiendo los discursos que la miran desde lo no cumplido sino con la idea de hacer una reescritura de la escuela desde el análisis arqueológico-genealógico de los discursos que la nombran desde los adultos y estudiantes, desde afuera y adentro y que se han tejido como formulaciones cargadas de imaginarios, deseos, intereses, que penetran en el imaginario colectivo para ser apropiados por los diferentes actores que desde sus diversas posturas se dirigen a ella.

Sentarnos a pensar la escuela como diría Anthony de Mello en el texto citado, desde los imaginarios es preguntarnos también por ¿La escuela que conocemos y si esta, está en capacidad de responder a la escuela que se construye en los discursos? Pero preguntarnos también por: ¿Cómo se puede hacer una reescritura de la escuela desde los imaginarios que subyacen en los discursos que la configuran? ¿Cuáles son los imaginarios que han surgido desde los enunciados fundantes de la escuela? ¿Cómo se han construido los imaginarios de escuela y por qué éstos y no otros? ¿Cómo se puede hacer una lectura desde los

imaginarios que subyacen en los discursos? ¿Qué afecta los imaginarios que constituyen los discursos sobre la escuela? ¿Cuáles son los enunciados que han hecho surgir esos imaginarios? ¿Por qué hoy se pone el acento de la educación en la escuela y no en otras instituciones? ¿Cuándo y por qué aparecen los PEI en el conjunto de América latina? ¿Quién construye signos del pasado y también del porvenir? ¿Qué imaginarios y/o que desplazamientos de éstos han seguido a la escuela? Tal vez aquí, encontramos una de las claves para descifrar un presente incierto de esta institución ante la convivencia de tantas memorias que en apariencia se contradicen y yuxtaponen.

Para poder responder a estos interrogantes se hizo necesario no sólo hacer una reescritura de la escuela desde su emergencia, sino describir, analizar y documentar los campos del saber a partir de los cuales es posible dar razón de los imaginarios de la escuela pública en Colombia, lo cual implicó asumir la escuela como un dispositivo en el que convergen discursos provenientes de la legislación, las prácticas sociales, los diferentes dominios del conocimiento y las prácticas institucionales; establecer las reglas de formación y los espacios de emergencia de los discursos en torno a los cuales es viable describir donde se han constituido los imaginarios sobre la escuela, por qué esos y no otros; activar otros “imaginarios” de la escuela que estén más allá de aquellos que se producen desde el Estado, desde las agencias internacionales, la economía, los medios de comunicación entre otros; crear el archivo en el que se muestren las distintas percepciones y prácticas de escuela que conviven en un mismo sector. Siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia del grupo como por la imagen de la escuela que construyen los discursos de los diferentes campos del saber y analizar cómo los distintos grupos sociales construyen su escuela a partir de un acercamiento a las percepciones de quienes hablan de la escuela. No se pretende por tanto ir tras un discurso general sino encontrar clases de discursos diferentes y a la vez articulables.

Vamos entonces, tras la escuela hecha por la percepción. Es decir, se pasó de una escuela visible, hacia otra no visible inscrita en los deseos que subyacen en los discursos, preservando las dos inscripciones: visible (física) y la invisible (deseo). Se puede decir que pasamos de una escuela vista a otra imaginada sin desconocer que ambas conviven en nuestro espacio educativo. En consecuencia, en este texto debe tenerse presente que se va tras la escuela deseada. Aquella que desde el deseo permea los discursos de los diferentes campos que la abordan. Así, los distintos esfuerzos se orientaron hacia su captación y de esta manera evitar confundirnos asumiendo la búsqueda de la imagen tradicional de escuela.

Es decir, que vamos a mirarla desde la óptica que nos permita poner en relación de intercambio y diálogo, tanto de conocimiento como de estrategia metodológica, dos áreas del conocimiento: las teorías de las arqueologías de los saberes (desde los postulados de Michel Foucault) y la de los imaginarios sociales, (desde los postulados de Armando Silva). Mientras lo primero posibilita un acercamiento al estudio de los discursos dominantes como modos no sólo de saberes que circulan, sino como poder para obstruirlos o filtrarlos bajo distintos intereses; lo segundo, el estudio de los imaginarios, permite establecer no sólo las percepciones de los discursos, sino los anhelos y deseos colectivos que cohabitan en las mismas enunciaciones discursivas como dirá Silva y de esta manera, revelar las visiones hacia el futuro de una escuela que mediante distintas prácticas sociales se imagina a sí misma.

Así, en el primer capítulo se aborda la parte correspondiente a la opción metodológica y teórica. El punto de arranque está en reconocer la voz, la mirada, la memoria, el deseo y la vida como objeto de estudio y desde aquí preguntar: ¿cómo la escuela es socialmente percibida, valorada y resignificada? Estos estudios, los que tratan la mirada de los otros en la construcción social nos dirigió por un lado a Foucault, al querer “mirar” los vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se ha hecho práctica, pero también acceder a la formación de las prácticas y sus modificaciones, para dar razón de las

condiciones históricas en que lo dicho se fue institucionalizando, convirtiéndose en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas. Todo esto “mirado” a partir del archivo reconocido como el campo en que los enunciados emergen y se constituyen en un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto; archivos donde se ‘encarnan’ los imaginarios y en los cuales se pueden deducir sentimientos sociales, sentimientos archivables. Por el otro, a Silva para quien hablar de imaginarios implica captar la escuela subjetiva, y captar lo subjetivo en lo dicho, es posible si nos adentramos en los enunciados y en los planos de repetición que nos permiten por decirlo de alguna manera una forma de agrupamiento no para dar “sentido”, sino para establecer relación con un campo de objetos referentes a la escuela y sus imaginarios, objeto esto de la arqueología. Pero no nos quedamos ahí, pues el interés también está puesto en la búsqueda del origen no como punto de partida sino el origen desde la mirada de quienes tienen el saber sobre la escuela; los niños, las niñas y los jóvenes, es con ellos, con los discursos provenientes del estado, de la institución, de los organismos internacionales, con quienes se indaga y narra la escuela del deseo, ya que es en el discurso donde el imaginario encuentra una posibilidad de aparecer. Es decir pasamos de leer la escuela a verla desde los imaginarios dominantes.

Lo importante de los imaginarios es su invisibilidad, no es lo real que se presenta como un hecho, es lo que representan los símbolos o estos encarnados en objetos. Así, la escuela física (real), debe compartir su territorio con la del deseo que afecta la percepción y sus contornos. La incorporación del deseo, “lo subjetivo” para ver la escuela es un aspecto fundamental en la medida que lo subjetivo es constitutivo de la escuela.

En el segundo capítulo se aborda la escuela imaginada desde la teoría del asombro. Situar los imaginarios desde aquí, nos permite comprender la emergencia de la escuela por un lado desde instituciones de encierro; instituciones herméticas, silenciosas, frías, donde prima la vigilancia, el control, la corrección. La cárcel, hospicios y beneficencias y por otro, desde el desplazamiento de la

autoridad del padre hacia el maestro; la familia se desplaza a la escuela. Instituciones o instancias de las cuales se desprendieron algunas propiedades que actuaron como condiciones de posibilidad, al instalarse, recomponer y reconfigurar lo que hoy conocemos como escuela.

Se muestra como desde la aparición de los Estados modernos a comienzos del siglo XIX, se da inicio a la historia de la instrucción pública antesala de la educación en su forma escuela. Educación que no siempre tuvo esta forma y que no existió desde siempre en nuestra sociedad ya que esta, no surge como un hecho educativo sino en calidad de acontecimiento moral y político producto en primera instancia de la conquista. Así, la escuela se halla inscrita en una red de continuidades-discontinuidades donde se cruzan una serie de líneas de fuerza que terminan por configurarla. Líneas que determinan su concepción y que aún la caracterizan como una institución de encierro producto del desplazamiento de los hospicios, lugares cuya pretensión era recoger a pobres, mendigos, expósitos; y como el escenario por excelencia de formación de los marcos de referencia del sujeto para enfrentar los cambios permanentes a los cuales los somete la época y sus demandas; o también como una institución social de reciente aparición, cerrada y destinada a la recogida e instrucción, lugar de paso obligatorio para todos los niños, las niñas y los jóvenes; o como institución producto de la modernidad, pasando a ser así, el primer acontecimiento del Estado en el orden del saber.

En su concepción más vulgar, cuando se nombra “una escuela” por lo general aún hoy se dice que es un lugar donde hay salones de clase con pizarrones, tableros y escritorios o bien que es un lugar donde se dan clases, donde interactúan grupos de personas de distintas generaciones, o que es un lugar donde se dejan infantes (personas en estado de dependencia, obediencia y heteronimia), durante unas horas al día bajo el cuidado de un adulto. Sin embargo, siguiendo a Casassus (2003; 83) *“lo que caracteriza a una escuela no son estas cosas. Lo que caracteriza a una escuela es su tipo particular de existir. El tipo de existencia de la escuela está dada por un flujo de interacciones entre personas”*.

Lo uno; lo otro o todos estos elementos parecen hacer parte del deseo, de ese deseo que nos impulsa a pensar en una institución que por tiempos se ha encargado de niños, niñas y jóvenes colombianos para “formarlos” desde el imaginario de los adultos o como el escenario para ir a aprender, desde el imaginario de los estudiantes. Aspectos que se abordan en el tercer capítulo, donde se parte de la formación como ese proceso que se ha impuesto desde siglos anteriores a la educación y que por ende ha venido marcando la función de la escuela, pues es en ella, en la escuela, donde prima la *transmisión de conocimientos y el moldeamiento de los sujetos que se requieren según las necesidades del Estado, la sociedad, la economía, el momento histórico....*

En este mismo capítulo, se piensa la escuela desde los imaginarios de los niños, las niñas y los jóvenes, para quienes la forma escuela pasa a ser el escenario para el aprendizaje “vamos a la escuela a aprender” y por ello, “el lugar” para aprender no es igual “al lugar” para formarse. Para formarse, la escuela que conocemos hoy es el lugar perfecto, con muros, rejas, horarios, vigilancia, castigo, obediencia....., Pero, para aprender se requiere de un escenario como el “paraíso”. Paraíso que en el deseo de niños, niñas y jóvenes es un escenario donde todos a pesar de las diferencias pueden estar, pueden hablar, pueden cometer errores y corregir, pueden investigar, experimentar y por supuesto cantar y bailar.

De aquí, que imaginar la escuela como el escenario para el aprendizaje no sea solo el imaginario de nuestros niños, niñas y jóvenes. Al parecer es el imaginario de muchos niños, niñas y jóvenes del mundo.

1. Capítulo

DE LA VISIBILIDAD A LA INVISIBILIDAD

EL PUNTO DE ENCUENTRO TEÓRICO METODOLÓGICO

EL ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

Las ciencias sociales, se han enfrentado con posiciones contradictorias cuando aspiran a explicar al ser humano, moviéndose entre la necesidad de demostrar la positividad de su objeto de estudio y la necesidad de abordar la dimensión simbólica en el desarrollo de las construcciones sociales. En el caso que nos interesa se puede ver cómo desde Durkheim y Weber pasando por Castoriadis, Durand, Derrida, entre otros, la comprensión de lo social desde la dimensión imaginaria y la imagen como representación han dado lugar a diversas teorizaciones y al boom de las metodologías cualitativas para el análisis de lo social. Donde lo importante es el acercamiento a nuevas formas de ver y estar en el mundo partiendo del privilegio, en palabras de Foucault, de la primera mirada, la mirada de los otros, de los no especialistas, de los sujetos anónimos; la pretensión es el recuperar la voz, la mirada y la vida de quienes habitan la tierra.

Así la voz, la mirada, la memoria, el deseo y la vida pasan a ser objeto de estudio ya que permiten poner el acento en los testimonios directos de “los otros”, para desde aquí, indagar, en el caso de la escuela, cómo esta es socialmente percibida, valorada y resignificada.

Los estudios sobre la mirada de los otros en la construcción social de la imagen, en la percepción y en los comportamientos generados por los espacios que habitamos, nos acercan por un lado a Foucault cuando en sus trabajos plantea la relación entre las palabras y las cosas y la importancia de la mirada de los otros agentes históricos. Donde trabajar con la mirada implica la elección de un

código de representación de las cosas; trabajar con el lenguaje escrito nos puede hablar de una serie de sonidos que evocan ciertas situaciones difíciles de encontrar en los discursos académicos y sospechar que podemos encontrar en los otros discursos de las otras ciencias, el fundamento de un análisis de las percepciones, actitudes y comportamientos de los individuos. Y por el otro, a la metodología de los imaginarios trabajada y usada (en el mejor de los términos) por Silva.

Foucault: Arqueología – Genealogía

Preguntarse por ¿qué somos hoy?, implica para Foucault hacer uso de la arqueología y la genealogía, herramientas que usamos al preguntarnos por los imaginarios dominantes en la escuela; en la primera hicimos el análisis de las problematizaciones, es decir de los vestigios de lo que se ha institucionalizado, de lo que se ha hecho práctica, mientras en la segunda pudimos acceder a la formación de las prácticas y sus modificaciones, es decir dar razón de las condiciones históricas en que las huellas se fueron institucionalizando, convirtiendo en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas.

Como hablar de imaginarios implica captar la escuela subjetiva, aquella que es narrada, enunciada, las herramientas de Foucault se nos presentan como una alternativa para abordarla en la medida que la arqueología para Foucault en Martiarena (1996; 121), “*no es un análisis de la mentalidad de una época o de una determinada concepción de mundo*”, sino por el contrario, busca el establecimiento de configuraciones interdiscursivas que no han sido privilegiadas, la mirada del otro como mencionamos anteriormente. Su objeto son los “enunciados”¹

¹ En este sentido, el enunciado es el soporte del trabajo arqueológico. Foucault le asigna en la Arqueología del saber un nuevo estatuto como acontecimiento de discurso. A este respecto Foucault (1979; 133) manifiesta que “a primera vista, aparece el enunciado como un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él. No sin superficie, pero que puede ser localizado en unos planos de repetición y en unas formas específicas de agrupamiento”el

(representaciones) y las relaciones que pueden ser descritas entre los mismos; es decir, continuando con Martiarena (1996; 122) “*su objeto es siempre lo manifiesto y no lo no dicho*”. Estamos como dirá Silva en la línea de las teorías de la enunciación donde lo que importa no es buscar las estructuras del lenguaje (como hace la lingüística estructuralista), sino analizar qué es lo que se quiere decir -la enunciación- cuando se dice algo (esto es, centrarse en el significado social y en las intencionalidades de los mensajes, no en su ordenación sintáctica). Como objeto de estudio la forma escuela se narra, se enuncia desde el deseo y desde ahí, desde lo manifiesto permite el estudio arqueológico-genealógico.

Los enunciados, la posibilidad de los imaginarios para hacer boom

El enunciado desde las teorías de la enunciación lingüística corresponde a la “puesta en discurso”; es decir a la acción de decir. De aquí que la enunciación

enunciado es la unidad elemental del discurso”. De aquí, que la proposición que reconocen los lógicos, la frase en los gramáticos y el speech act de los analistas anglosajones, no aportan en la identificación de los enunciados. Foucault (1979; 140) en este sentido plantea que “en el análisis lógico”, es lo que queda “cuando se ha extraído y definido la estructura de proposición; para el análisis gramatical, es la serie de elementos lingüísticos en la que se puede reconocer o no la forma de una frase; para el análisis de los actos del lenguaje, aparece como el cuerpo visible en el que estos se manifiestan”. Entonces, el enunciado no es del mismo género que la frase, la proposición o el acto del lenguaje; ni tampoco nace de los mismos criterios, para Foucault (1979; 144) “Es, en su modo de ser singular (ni del todo lingüístico, ni exclusivamente materia), indispensable para que se pueda decir si hay o no frase, proposición, acto del lenguaje; y para que se pueda decir si la frase es correcta, si la proposición es legítima y esta bien formada, si el acto se ajusta a los requisitos y si ha sido efectuado por completo”.

El enunciado es entonces una función, una función enunciativa que según Foucault (1979; 178) “pone en juego unidades diversas (éstas pueden coincidir con frases, proposiciones; hechas de fragmentos de frases, series o cuadros de signos; de juegos de proposiciones o de formulaciones equivalentes)”, no para dar “sentido” a esas unidades, sino para ponerlas en relación con un campo de objetos; en decir que en lugar de conferirles un sujeto, les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; en lugar de fijar límites, las coloca en un dominio de coordinación y de coexistencia; en lugar de determinar su identidad, las aloja en un espacio en que son aprendidas, utilizadas y repetidas.

nos coloca por tanto en la acción, no en la mera descripción que se haga sobre la escuela, sino de cómo esta se vive, se usa, cómo la transforman quienes la habitan al inventar, por ejemplo, formas de transgredir la norma para ir marcando territorio. Lo que interesa de los enunciados es cómo se construye sentido a través de “estructuras de significación”, como diría Geertz. Estructuras que Foucault y Silva marcan en el archivo, al encontrar el primero, que en esta estructura, los enunciados (representaciones) diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto, y el segundo, que es en los objetos (discursos, para nuestro caso) donde se ‘encarnan’ los imaginarios; objetos (discursos) en los cuales se pueden deducir sentimientos sociales, sentimientos... que son archivables.

La organización de lo real depende del lugar que ocupa el sujeto en el cosmos simbólico, de su posición en el universo del lenguaje, del lugar que ocupa en la enunciación, de cómo habla y de lo que habla. Así, el mundo exterior, no es otra cosa que el mundo simbolizado, por tanto, sólo se puede constituir cuando se enuncia, de aquí que sin el lenguaje como forma de comunicación sería imposible la constitución de lo real y de lo imaginario.

Así, aparecen los discursos como una de las múltiples formas gramaticales por las que pasa la construcción imaginaria. En el discurso entonces, hay un proceso de selección y reconocimiento que va construyendo un objeto simbólico. Dirá Foucault el discurso y el símbolo influyen sobre las conciencias a través de los procesos de subjetivación. Mediante estos procesos los discursos acaban influyendo en la realidad institucional.

En el discurso de lo educativo se va construyendo un objeto llamado escuela. Se podría decir, que en todo discurso subsiste un componente imaginario. Para Páramo (1984) este procedimiento corresponde a un recorrido similar aceptado, según modernas aproximaciones, para cualquier reconstrucción lógica de las manifestaciones concebidas como ‘inconsistentes’. Imaginarios y discursos ofrecen así un doble lado para el análisis de la constitución de “el yo y el nosotros”, estructuras que se representan en los modos de vida, de acción y de

comunicación, formas de mediación entre la interioridad subjetiva y el mundo en cuanto realidad cierta y simbólica.

El imaginario entonces encuentra en el discurso una posibilidad de mostrarse, de aparecer. En este sentido, Durand, (1994); Castoriadis, (1985) manifiestan: el acceso al nivel superior de los discursos es el único modo que tienen los imaginarios de hacerse decir y manifestarse. De aquí que cuando Nietzsche se pregunta por ¿quién habla?, Mallarmé le contesta, habla la palabra misma, ya que en aquél que pronuncia el discurso y detenta la palabra, se reúne todo el lenguaje.

En este sentido se puede decir que los imaginarios hacen parte de los elementos que crean y transforman discursos, mirada que nos impide negar la existencia de un individuo que los habla y/o los escribe. Para Jitrik (1988; 148-150) *“el discurso es, por lo tanto, un hecho de connotación y, como tal, resulta de una 'manera de ver'; su existencia misma de objeto depende de tal visión; no hay discurso si, al 'no ver', negamos la posibilidad de percibir las realidades segundas que sobrevuelan materias que sí admitimos”*. Por ello al producir discursos se construyen entidades (objetos, conceptos, fenómenos sociales) de los que se habla. La construcción del significado de determinadas entidades ocurre a partir de la materialidad textual del discurso que las representa o interpreta. Así los discursos, aunque no constituyen las únicas prácticas sociales, resultan fundamentales en la formulación y consecuentemente en la reproducción social de las ideas sociales, en últimas en la construcción de la realidad. Así, los discursos toman cuerpo en los diferentes registros que se localizan en las instituciones y prácticas donde se usa, produce y circula².

² Un ejemplo de ello, lo muestra Foucault (1977; 9), al referirse en Historia de la sexualidad a la manera como los discursos encierran la sexualidad, a comienzos del siglo XVII las prácticas no buscaban el secreto, las palabras lo enunciaban sin vergüenza, pero “a ese día luminoso siguió un rápido crepúsculo hasta llegar a las monótonas noches victorianas... la sexualidad se muda, la familia conyugal la confisca y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo silencio... la decencia de las palabras blanquea los discursos”. (desplazamientos)

Los imaginarios importan, entonces, por su misma invisibilidad, por su manera de operar en las mentalidades colectivas, no es lo real que se presenta como un hecho, es lo que representan los símbolos o estos encarnados en objetos de una época que permanecen aún cuando queremos romper con ellos, transgredirlos, agredirlos. Siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia grupal como por la imagen que construyen los discursos como forma de comunicación. Como dirá Morey (1983; 74) *“Es hora de reconocer que el lenguaje (simbólico) no se define por lo que dice, ni por las estructuras que lo hacen significativo, sino que tiene un ser, y es acerca de su ser por lo que hay que preguntarse”*. Así lo plantea Silva (2005a), *“la teoría de los imaginarios no se ocupará sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos. Es decir, no se interesa por las intenciones, sino por las intencionalidades sociales que se materializan en objetos concretos. Los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material”* (documento inédito). Por esto son pensamiento y acción al mismo tiempo al igual que los objetos donde aquellos se encarnan. La escuela entonces, como objeto imaginado y como objeto de discurso, se enfrenta tarde o temprano a su propio imaginario o al menos, al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en ella y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora, formadora o socializante. Aunque no se reduce a la dimensión simbólica, sólo existe en lo simbólico, pues es legitimada por significaciones que traducen nociones de pertenencia e identidad colectiva reconocidas y legitimadas por las comunidades.

No es por lo tanto, tras la interpretación de lo oculto en las prácticas sino más bien es describir el haz de relaciones que permite sostener las prácticas discursivas, es decir, lo que se dice, lo que se enuncia en el decir y no lo que se oculta, mostrando su regularidad ya que es a partir de esta regularidad como los imaginarios se van juntando hasta formar un objeto. Por ello, Foucault estudió los enunciados (representaciones) en su dimensión de acontecimientos discursivos; lo

que implicó analizarlos en su singularidad histórica con el fin de hacer surgir un nuevo juego de relaciones entre ellos. El objeto de la arqueología es, entonces, el análisis y la descripción de las formaciones discursivas; formaciones discursivas que no pueden identificarse con disciplinas establecidas; no son ciencias, ni paraciencias, ni siquiera preciencias, aunque formen el suelo de donde surgen las ciencias. Es en este sentido que la arqueología se caracteriza como arqueología del “saber”³.

La arqueología: al encuentro con los enunciados

La Arqueología es el método de análisis del discurso que investiga el conjunto de reglas que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen el saber en una época, pero también, nos permite determinar la recurrencia discursiva. Por lo tanto, lo que se determina es la relación de coexistencia de los enunciados, su diferencia y dispersión, las posibilidades estratégicas que constituyen una red teórica particular y la manera como el enunciado se convierte en prácticas, imágenes, instituciones o conductas sociales (papel del discurso). Esto es lo que nos permite describir los imaginarios dominantes en la escuela, que no es otra cosa que la escuela imaginada por la institución, entendiendo por tal, todo conjunto de saberes que se encarnan en un propósito educativo y que se materializan en programas didácticos. Pero otra escuela imaginada será aquella que aflora en contrapeso a la institucional y que se forma de críticas y expresiones que pretenden dar más cabida a los deseos

³ Foucault (1979; 306) “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no su estatuto científico...; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso...; un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman...; un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso..., no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”.

públicos donde no solo el saber sino los sentires colectivos apuntan a cambios estructurales. Así en este juego de escuelas imaginadas se da una lucha de paradigmas de poderes: entre quienes lo tienen y lo ejercen de modo dominante y los que pretenden los cambios visionando otras lógicas aun invisibles a lo institucional. O sea, se busca el cambio de archivos.

El archivo: El punto de encuentro visibilidad-invisibilidad

En Foucault el “archivo”⁴ contiene todos los registros de los discursos a que da lugar el ejercicio de un saber. Registros con los cuales se efectúa el análisis enunciativo siempre y cuando sea posible determinar para estas actuaciones verbales (los enunciados) sus condiciones de existencia⁵. El archivo entonces

⁴ En palabras de Foucault (1979; 221) el archivo es “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados”, por tanto, es “donde aparecen las reglas de una práctica que permite a los enunciados subsistir y modificarse regularmente.

⁵ En un trabajo arqueológico se dispone de cuatro criterios o reglas de formación: formación de los objetos, formación de las enunciaciones, formación de los conceptos y formación de las estrategias.

Formación de los objetos

Foucault en Burgelin (1970; 242) plantea que “*la unidad de un discurso es el espacio común en que diversos objetos se perfilan y transforman continuamente*”, es múltiple, compuesto por prácticas y discursos heterogéneos en los cuales el objeto emerge y se puede nominar. El objeto entonces, queda definido por el régimen de existencia.

Para establecer el régimen de existencia de un objeto Morey (1978; 42) plantea que “*debemos localizar sus superficies de emergencia; descubrir las instancias que lo delimitan y analizar sus rejillas de especificación*”. El primero hace referencia a mostrar donde puede surgir (sociedad, época...); el segundo a las instancias que lo delimitan (en el caso de la escuela han intervenido la economía, la religión, la política); y el tercero, a los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa y se clasifica, (para la escuela esas rejillas han sido el Estado, la historia, los individuos).

Una vez inventariados estos procesos es necesario establecer las relaciones que se traban entre ellas. Ya que por sí solas no permiten dar cuenta de la aparición en un momento dado de un régimen de objetos en un discurso.

Formación de las modalidades enunciativas

Lo primero es encontrar la ley de todas las enunciaciones diversas y el lugar de donde vienen: descripciones cualitativas, relatos biográficos, señalamientos, interpretaciones, razonamientos por analogía, deducciones, estimaciones estadísticas, verificaciones experimentales y otras muchas formas de enunciación. De aquí, tenemos que preguntarnos por ¿Quién habla? ¿Desde donde se habla? o los ámbitos institucionales desde donde el que habla saca su discurso y en el cual este encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación. Por último, la pregunta es por la posición que ocupa quien habla y tiene que ver con la situación que le es posible asumir en cuanto a los diversos grupos de objetos (sujeto que oye, mira, se interroga).

La pretensión es mostrar su dispersión. Tenemos entonces, una dispersión de formas de enunciación que hacen entrar en relación elementos diferentes: unos referidos a los sujetos que hablan (enuncian), otros referidos a las condiciones técnicas e institucionales de su aplicación y verificación y otros referidos a las posiciones que un sujeto puede tomar en relación con los objetos.

Formación de los conceptos

Para hablar de los conceptos en una formación discursiva Morey (1978; 42) plantea que *“debe darse cuenta de la organización del campo enunciativo en el que aparecen y circulan (formas de sucesión, formas de coexistencia, procedimientos de intervención)”*. . Lo que se estaría haciendo es describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan los conceptos. En esta organización no se pregunta por las estructuras ideales ni por la coherencia de los conceptos; se plantea al nivel del discurso mismo como lugar de emergencia de los conceptos.

Según Foucault para determinar las diversas formas que configuran el campo enunciativo se debe tener en cuenta:

1. Forma de sucesión de los enunciados (ordenación de las series enunciativas, tipo de dependencia de los enunciados, esquemas retóricos)
2. Forma de coexistencia (campo de presencia, campo de concomitancia, dominio de memoria)
3. Procedimiento de intervención: donde plantea que se deben establecer los procedimientos de intervención. Estos procedimientos no son los mismos para todas las formaciones discursivas; las que en ellos se encuentran utilizadas (con exclusión de todas las demás), las relaciones que las ligan permiten especificar cada una de ellas. Según Foucault estos procedimientos pueden aparecer en: técnicas de reescritura, método de transcripción, modo de traducción; responde a como se transfiere un tipo de enunciado de un campo de aplicación a otro

Este listado de procedimientos indica tan sólo algunas de las direcciones que debería seguir el análisis para descubrir los procedimientos de intervención sobre los enunciados que una formación discursiva permite. De la manera como estos diferentes elementos se hallan en relación los unos con los otros es como se puede constituir un sistema de formación conceptual.

entendido no como acumulación documental pone el objeto archivable en función de acontecimiento y como tal en condición de decir, de mostrar. Por ello dirá Foucault (1979; 119) El archivo *“instaura los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y como cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización)... es lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento, sino según su relación con las cosas. Así, El archivo adquiere la posibilidad de abrir un complejo campo de relaciones entre lo*

Formación de las estrategias

Un discurso específico puede dar lugar a temas o teorías a las cuales Foucault llamó “estrategias”, las cuales se forman a partir de cierto grupo de objetos, de ciertas organizaciones conceptuales y de un tipo de enunciación. Al interior de un saber existen diferentes opciones de discurso que se presentan en el espacio de la misma formación discursiva, en los enlaces con otras formaciones discursivas y en las relaciones con las prácticas no discursivas. Así, para la determinación de las elecciones teóricas en una formación discursiva, se deben establecer: “los puntos de difracción posibles del discurso, las instancias específicas de decisión y la función que debe ejercer el discurso estudiado en un campo de prácticas no discursivas”⁵.

Así, para determinar la formación de estrategias de una formación discursiva se deben identificar:

1. Los puntos de difracción posibles del discurso: (puntos de incompatibilidad, puntos de equivalencia, puntos de enganche de una sistematización).
2. Instancias específicas de decisión.

Para dar cuenta de las elecciones que se han realizado entre todas aquellas que hubieran podido realizarse es preciso describir instancias específicas de decisión que respondan al papel que desempeña el discurso estudiado en relación con los que le son contemporáneos.

Estas operaciones tienen como finalidad determinar la economía de la constelación discursiva en la que un discurso dado está inmerso.

3. Relación entre el discurso y no discurso

Aquí se responde a las preguntas: función del discurso en el campo de prácticas no discursivas, régimen y proceso de apropiación del discurso, posiciones posibles del deseo en relación con el discurso

dicho, lo percibido y lo deseado como sustento reactivador de imaginarios en nuestro caso.

En este mismo sentido de concebir el archivo como acontecimiento que permite hacer emisión a lo representado, Silva en el desarrollo y maduración de su teoría sobre los imaginarios establece las relaciones profundas y complejas que representan los imaginarios y su capacidad de archivo con lo archivable de sus inmaterialidades; por ello los archivos, en este caso de los imaginarios han de poseer unas condiciones que les son propias y determinantes de su formación. Han de referirse dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), a tres aspectos según la propia naturaleza del concepto: *“a los registros organizados desde una lógica de la irrupción del deseo expresada en los objetos donde se captan esas fantasías colectivas, como base de creaciones imaginarias; a el lugar donde se hayan generado o producido, actuando ellos como archivadores de las memorias, olvidos, temores y emociones sociales; y, por último, a la construcción de modos de ser en las culturas contemporáneas proyectadas al futuro con los distintos sentimientos que conlleva como es propio a toda producción imaginaria”*. El archivo desde esta mirada representaría a la escuela imaginada que sentimos y por esta vía guardamos y proyectamos para el futuro.

Por ello dirá Silva *“Así que mientras lo imaginario es inherente a la percepción grupal, el archivo lo es a su registro, al objeto que la guarda y a su jerarquización y valoración cultural”*. Por esto, tanto los imaginarios sociales como los archivos ponen su mirada en el futuro. Pero hay otra circunstancia que los hace interactuantes y que ya hemos mencionado: los imaginarios no son sólo representaciones en abstracto y de naturaleza mental sino que se ‘encarnan’ o se ‘in-corporan’ en objetos de los cuales podemos deducir sentimientos sociales, sentimientos que son archivables a manera de discursos, escritos, imágenes, textos donde lo imaginario impone su valor dominante sobre el mismo objeto. Por esto, *“todo objeto no sólo tiene su función de utilidad cierta, sino que sobre él mismo puede sobrecargarse de una mayor valoración imaginaria que lo dota de*

otra sustancia representacional que puede ser registrada". Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006)

Así, los archivos, permiten comprender entonces, que el ser se alimenta de saberes comprobados y referenciales, pero también de ilusiones y quimeras con las cuales genera objetos y representaciones. Dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *"los archivos urbanos desde sus imaginarios sociales aparecen, si se quiere derridianamente, desdoblados pues se producen hoy pero se imaginan mañana"*.

La genealogía: al encuentro con el saber

Para la "genealogía"⁶, las prácticas se encuentran en la base misma del cuerpo social; son ellas, y no los sujetos, las instituciones y no las ideas, sus elementos constituyentes. De ahí que una indagación por la escuela y los imaginarios implique necesariamente una mirada al momento de gestación y una pregunta por los elementos constituyentes de instituciones, sujetos y discursos, momentos de gestación y elementos constituyentes que permanentemente se están actualizando, que aparecen y desaparecen en circunstancias siempre nuevas. De manera, pues, que las relaciones entre instituciones, sujetos, discurso no son siempre las mismas, no siempre funcionan de la misma manera ni tienen los mismos fines; son, en fin, relaciones históricas.

El propósito del trabajo genealógico sería entonces dar cuenta de la historicidad de los saberes, las instituciones y los sujetos y es en este sentido, que

⁶ El paso de la arqueología a la genealogía en Foucault, no depende de una modificación en el método de aprehensión del objeto, lo que varía, son las prioridades temáticas de reflexión.

La genealogía es según Foucault (2000; 11) "meticulosa y pacientemente documental. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos". Se opone a la búsqueda del origen. Buscar un origen, intentar encontrar lo que estaba ya dado, es otra historia, es la historia diferente a aquella que ata, que cuadra y que coloca todo en línea, en secuencia. Por ello, la genealogía, no tratará sólo de mirar críticamente la verdad o falsedad de los acontecimientos, sino de desenmascarar sus ilusiones y deseos.

podríamos hablar del análisis de las prácticas. Pero si dicho proceso tiene su propia regularidad histórica, no constituye un acontecimiento aislado o independiente; para que sea posible su funcionamiento social, es necesario que ocupe un lugar dentro de un régimen más amplio de prácticas en donde se establecen múltiples y diversas articulaciones. Es decir, y siguiendo con el tema de nuestro interés, el proceso de institucionalización de la escuela, por ejemplo, se realiza en un régimen de prácticas y de desplazamientos tal y como se plantea desde la teoría del asombro; de aquí que su transformación y el juego de relaciones que la constituyen no se realiza mediante una simple combinación, sino que para comprenderlas es necesario referirse a otras prácticas de distinta naturaleza (el hospicio, la prisión). Esto es claro en Lecourt (1973; 111) cuando plantea que *“Foucault se propone desde el comienzo determinar las relaciones entre enunciados, pero también entre enunciados o grupos de enunciados y acontecimientos de otro orden (técnicos, económicos, sociales, políticos)”*.

Desde esta perspectiva, la acción para la genealogía tiene que ver con la preocupación por determinar el momento y las condiciones en que surgen los saberes, las instituciones, los sujetos, y cómo éstos se transforman y redefinen en diferentes momentos históricos. Su punto de partida es el presente, pero como lo plantea Martiarena (1996; 55), para de ahí *“iniciar una búsqueda en la formación misma de su orden a través de las minucias de los acontecimientos que lo fundaron”*. Y continúa, debe por ello *“localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se les espera, y en lo que pasa por no tener historia – los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos (y por qué no, los deseos); captar su retorno no para trazar la curva de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en que no han sucedido”*.

Así, la genealogía habrá de detenerse en la contingencia de los inicios de los grandes discursos, en el cuerpo de los mismos sujetos por ser la superficie de inscripción de los acontecimientos. La genealogía en tanto investigación sobre la

procedencia encuentra el lugar donde se enlazan el cuerpo y la historia. Es en conclusión mediante este análisis que se pone de manifiesto como un régimen discursivo produce formas de representación sobre la escuela.

EI ACERCAMIENTO TEÓRICO

LA VISIBILIDAD DE LOS IMAGINARIOS

Los imaginarios dominantes en la escuela se hacen visibles en el campo del conocimiento cuando es posible hacer la distinción entre la escuela física y la deseada por grupos, instituciones, docentes o alumnos o igual la escuela planeada y la efectivamente existente. De tal manera, que si intentamos saber dónde y cómo se produce hoy la forma escuela, tendríamos que admitir muy posiblemente, que ya no es solo la arquitectura ni el espacio físico la que marca este acontecimiento, sino que, cada día, aparecen nuevos elementos producto de las tecnologías, los medios, de las nuevas formas de relación y de construcción social que marcan las imágenes que se tienen de ella. Así, la escuela física debe compartir su territorio con esa otra escuela, la del deseo que afecta la percepción y sus entornos. Donde el deseo adquiere en esta dimensión su condición de energía social o disparador de representaciones sociales.

Dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), *“los deseos no se expresan de modo causal y consecuencial sino que son parte de su misma lógica pues el deseo se nutre ampliamente de sí mismo como deseo (lacan Sibverison...Metz) y paradójicamente significa la falta de objeto concreto”*. Por tanto, no tienen ningún objeto real, pero es a través de los objetos reales, que siempre son sustitutos y por esto son desplazados e intercambiables socialmente. De este modo, el deseo implica demanda de lo social, lo que puede estar en el orden simbólico, pero el deseo como lugar psíquico se mantiene reactivando el orden imaginario. Significa, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“el devenir de los sujetos como pasión”*.

La incorporación del deseo, o sea, lo subjetivo entre los elementos para ver la escuela de hoy, aquella a la que nos confronta el presente, es un aspecto fundamental ya que lo subjetivo es constitutivo de las escuelas y debiera estar presente cuando se piensa en su experiencia práctica. Y una forma de hacerlo es a través de la comprensión de la construcción simbólica individual y colectiva de sus participantes. Esto implica no solo remitirse a la dimensión psíquica, sino a todo lo que puede significar la relación con la escuela desde la subjetividad. Con ello, se dejan o se complementan los estudios que la miran desde las formas materiales.

Los imaginarios: elementos claves en las formas de percibir, construir y actuar en el mundo

En los últimos años se ha incorporado a las ciencias sociales y a la producción estética el estudio y la reflexión en torno a los imaginarios por ser considerados estructurantes de lo real y de las prácticas sociales, aspectos a los que Castoriadis hace alusión cuando muestra la fusión entre lo imaginario y lo real al recalcar que en la historia de la humanidad las imaginaciones fundamentales han sido el origen de los órdenes sociales⁷.

Como lo señala Castoriadis (1985; 7) *“el imaginario no es la imagen de, sino creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de imágenes/figuras/formas a partir de las cuales solamente puede referirse a algo”*.

⁷ Así, Silva (2004) retomando a Castoriadis manifiesta “. Dios, es el caso de un imaginario religioso que generalmente cumple una función de acuerdo a los fines de una sociedad. Dios es algo inmaterial, y por tanto al ser representado tiene que acudir a un proceso de construcción simbólica”. Y continua, “se puede decir que nos inventamos a Dios y luego él nos construye a través de la religión y la moral. Así, lo imaginario (la invención de Dios), afecta los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuela en todas las instancias de nuestra vida social”. (p. 18). Es decir, que cuando la imagen de Dios abandona su principio imaginario y se fija en una forma definitiva adquiere poco a poco los caracteres de la percepción presente y muy pronto como dice Bachelard (1994) “en vez de hacernos soñar y hablar, nos hace actuar” (P. 10). Podríamos decir, que el imaginario entonces crea, atrapa y elabora la vida.

No tiene por lo tanto, un objeto a reflejar, sino deseos a proyectar y a elaborar mediante el simbolismo. Hay, intenciones, saberes, sentimientos, movimientos que se combinan para formarlo y que inventan mucho más que cosas, inventan según, G Jean citando a Bachelard (1989; 22) "*la vida nueva, inventan el espíritu nuevo*", Estas imágenes/figuras/formas se revelan como el impulso que identifica la necesidad esencial de novedad y creatividad que caracteriza el psiquismo humano. Lo que importa de nuestra capacidad psíquica es la imaginación, es decir, la capacidad de inventar, de crear cosas que no existían antes y que pueden ser posibles o no. Como humanos, tenemos la posibilidad de tomar pedazos de la realidad y forjar sueños, ideas, imágenes, que luego se construyen y aparecen como objetos, conceptos, formas o comportamientos "nuevos" en el mundo externo.

En lo anterior se pone el acento en la creación de elementos que escapan a la materialidad dominante y que remiten a un comportamiento de lo humano que ha sido dejado de lado: La subjetividad social. Aquí, los imaginarios están relacionados con procesos cognitivos y de memoria, sin que con ello se niegue su expresión en formas materiales, caso de la forma escuela, forma arquitectónica producto del deseo de "encierro y vigilancia" de niños, niñas y adolescentes durante unas horas del día, bajo el cuidado de un adulto.

A esta descripción, los estudios de Silva van a introducir cambios estructurales en la definición de los imaginarios cuando admite en ellos la potencialidad de hacer imágenes señaladas por Castoriadis y Bachelard; pero también los ubica en la cultura material al considerar que los imaginarios ya aparecen encarnados en los objetos, en los discursos, en las prácticas sociales, en calidad de objetos realizados que circulan en la vida social⁸.

⁸ A este respecto, en su teoría del cuerpo, Lacan afirma que la sola visión del cuerpo humano brinda al sujeto un dominio imaginario de su condición, prematuro con respecto al dominio real. En esta aventura imaginaria, el individuo experimenta por primera vez la visión de sí mismo, se refleja, se concibe distinto. Esta dimensión estructura el conjunto de su vida fantasmática. Ubica lo

Los niveles del imaginario

Como resultado de la experiencia de análisis hermenéuticos sobre los trabajos de campo en la investigación sobre culturas urbanas en América Latina, Silva distingue dos niveles en la captación del imaginario social: la inscripción psíquica y la social.

Lo imaginario como inscripción psíquica es mirado en la perspectiva de una lógica psicoanalítica en las representaciones sociales. En este nivel plantea el valor del croquis y la representación afectiva, sobre el objeto referido⁹. Y hace alusión a la figura del fantasma, que por definición alude a seres invisibles que nos hablan, que se dejan ver, que se muestran y se van. Pero cuando se muestran, transforman todo a su alrededor; en este sentido Silva manifiesta que cuando el fantasma aparece domina el orden imaginario y por eso sus estudios privilegian momentos en los cuales los sentimientos son dominantes ante la razón, tales como estados de miedos, odios, afectos, ilusiones. Por ello es imaginario, no sólo por su inconsciencia sino por su conciencia, por su intencionalidad, por su estructuralidad y por la posibilidad de organizar de otra manera el mundo. Incluye lo real y a la vez lo formula, lo revalora, lo reconstruye; asimismo, lo real incluye y sitúa lo imaginario. El fantasma entonces, está del lado de la realidad, “*sostiene el sentido de realidad del sujeto*” Slavoj Žižek, en Silva (2005c). Así, los croquis afectivos en este caso hacen cuerpo sobre la escuela real.

Lo imaginario como construcción dinámica y colectiva de la realidad social; es decir, como aquellas percepciones grupales donde se predetermina el uso y la evocación en nuestro caso de la escuela, es el terreno en palabras de Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) donde, “*los grupos se*

que es y lo que no es parte del “yo”; es decir, hay imágenes subjetivas y reales. Hay una especie de dialéctica entre el mundo imaginario y el mundo real dentro de la psiquis del individuo.

⁹ La inscripción psíquica del cuerpo, para citar un ejemplo de los psicólogos cognitivos, permite comprobar que si perdemos un órgano, como una mano, sea el caso, podamos sentirla presente incluso padecer su dolor pues la inscripción psíquica transporta sus efectos de realidad y la mente hace cuerpo. Silva 2006

identifican y donde los sentimientos comparten con la inteligencia deductiva toda representación social". Y continúa *"es un principio operativo que lo que se imagina colectivamente como realidad pase a ser la misma realidad socialmente construida"*. Por esto, en los estudios de imaginarios se avanza, hacia la reconstrucción de escalas perceptivas de distintas emociones.

Hablar de lo imaginario dirá Silva, no es solo una inscripción psíquica individual, sino que brinda una condición cognitiva. Si distinguimos entre lo real de la realidad sabremos que la realidad es construida, es un hecho del lenguaje y de la imaginación humana. Así que los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que afectan la identificación social y con los cuales interactuamos en nuestras culturas haciendo de ellos unos modos particulares de comunicarnos e interactuar socialmente. Para Pintos en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006; 31), los imaginarios sociales pasan a ser *"los esquemas socialmente construidos, que permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad"*.

De esta manera, en Pintos los imaginarios sociales operan como un metacódigo, es decir, operan propiamente en el campo de la construcción de la realidad respondiendo a intereses generales, resaltando las relevancias y dejando fuera todo lo que podría dañar los intereses que representa, ya que operarían en un medio (creencias, poder, dinero), en unos ámbitos de contingencia (política, religión, gobierno, iglesia) y en las interacciones que se producen entre los individuos. Serían por tanto, fuerzas transversales en el pensamiento social, que imprimirían una direccionalidad sólida a los comportamientos colectivos. Por ello, perfectamente visibles en la dimensión espacio-tiempo, pero no el espacio absoluto, medible ni el tiempo lineal, sino el espacio-tiempo de lo imaginario, aquel que puede trastocar el orden racional, es decir el del pasado-presente-futuro, reorganizándose desde criterios y apreciaciones no lineales, sino curvadas por las presiones ejercidas por el deseo, la subjetividad, las sensaciones, las percepciones, a partir de la cuales se aprecia gran parte de la realidad cotidiana.

La espacio-temporalidad de los imaginarios implica que hay que ir más allá de su dimensión mental y abordar los tiempos que los generan, los espacios que los inspiran, las nuevas temporalidades que los hacen emerger y los espacios que contribuyen a su crecimiento o desplazamiento. Pues, debemos tener presente que los imaginarios se deconstruyen con frecuencia como producto de la confrontación con otros imaginarios, pero también por la permanente interacción cotidiana. Por ello, la construcción-deconstrucción-reconstrucción de los imaginarios es un proceso permanente que muestra una gran capacidad de adaptación a la innovación social producto de las prácticas de la vida cotidiana. La complejidad misma de los imaginarios, entonces, es el reflejo de la pluralidad de sentidos, es decir, no hay una única lectura, un pensamiento único que surja y se moldee a partir de los imaginarios que se transmiten también en la complejidad de las manifestaciones de estos imaginarios, condición que los hace no estables, sino creación constante, a la imagen de todo el trabajo de la mente humana, que teje y desteje constantemente para recomponer las figuras, cambiar las formas, repensar las imágenes.

Continuando en la lógica de Silva los dos niveles dichos en la condición ontológica, la inscripción psíquica y social, encuentran en el dispositivo técnico el *arché* de su mecanismo, su expresividad, lo cual, más que una precondition cognitiva lo será de su condición perceptiva. Se trata en palabras de Silva en: (2006) *“de lo imaginario asociado a las técnicas que van a actuar como filtro del conocer y representar, como creador de tipos de visión, lo que exige entender cómo cada época construye sus percepciones dimensionadas desde tecnologías dominantes y cada una permitiendo reconstruir el mundo desde su misma condición inherente”*

Las tecnologías como producción humana son en palabras de Heidegger, en *Artefacto* (1989), la representación antropológica – instrumental. Desde esta perspectiva, son inventadas, desarrolladas, dirigidas y consolidadas por los hombres y para los hombres, pasando así a ser dimensiones constitutivas de toda sociedad porque constituyen verdaderos lenguajes, que favorecen nuevos modos

de acción, nuevas formas de expresión y nuevas formas de pensamiento. Así, la marca de las tecnologías, se va a encontrar presente en el ámbito de la estructuración de las relaciones interpersonales, en el de la toma de decisiones, en el de las dinámicas socializadoras e incluso en el de la construcción de las propias subjetividades sociales. Diseñan unas formas de expresión culturales que son interiorizadas por los individuos, para luego llenar el espacio de la vida colectiva, por ello, hay que seleccionar lo que se va a tomar en serio, lo que se va a creer, porque de ello van a depender las sucesivas actuaciones y posiciones y los posibles desplazamientos en la transformación del mundo. Así como la escritura da lugar a la literatura o la fotografía a la identidad de rostro de reconocimiento público o el cine a sus conexiones semánticas con el sueño o el Internet a un pensamiento asociativo en una geografía sin espacios y más bien temporalizada en el nuevo milenio, todos ellos como fábricas de sueños, generan irrealidades que acaban siendo finalmente reales, entremezclándose y confundiéndose con la realidad cotidiana. La escritura, la fotografía, el cine, el Internet son todos ellos hechos que permiten en ciertos momentos y por estos canales la irrupción de una producción imaginaria.

Ahora, con las innovaciones tecnológicas, aquellas que participan en ese doble juego, entre lo virtual y lo real, donde lo lejano parezca cercano, y lo cercano parezca también lejano, donde se crean nuevas formas de acción e interacción que se ensanchan en el espacio y se comprimen en el tiempo, donde lo privado se vuelve público, donde la imagen es un lenguaje que no está sólo en manos del poder, sino que está en manos de todo el mundo, donde todo el mundo puede hacer ejercicio del poder y donde se crean y se viven espacios no físicos (desmaterializados); se crea un nuevo eslabón desde el cual se amplía la visión de la escuela mas allá de la escuela o sea la escuela no es sólo el lugar físico sino los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite. Aquí, se abre un importante parangón entre lo virtual y lo imaginario entendiéndolos ambos como realidades emergentes; pero mientras en lo virtual se trata de la creación de

programas de simulación que generan nuevas realidades independientes de los sujetos percibientes, en los imaginarios es desde los sujetos que se construyen mundos mientras se perciben, así que lo virtual construye imaginarios sociales pero no todos los imaginarios tienen origen virtual¹⁰

Ahora, esas tecnologías que hablan, se muestran y se dirigen a los sujetos permiten en palabras de Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“que éstos cada vez más se carguen a sí mismos de sus propios instrumentos para ser “mediados” desde su propio sitio donde se esté.* Las relaciones entre tecnologías y sujetos se personalizan cada vez más, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), *“como se ve en los celulares, Internet, televisión prepagada y elegida por cada consumidor, iPods, prensa y en fin, lo que era el medio social se transforma en medio personal o grupal”.* De tal manera, que las tecnologías no son neutras, *“van construyendo una manera de ser de la sociedad, nuevos modos de ser y nuevos modos de comunicación”.* Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006; 20-21).

Así, cada tecnología va generando determinados tipos de imaginarios sociales y por ende comportamientos, imágenes, formas “nuevas” se van instalando en el diario vivir. Aquí la pertinencia de una cita de Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“En un texto póstumo de M. McLuhan sobre las*

¹⁰ En el paso de la foto análoga a la virtual, como lo vimos en *Álbum de familia*, una nueva tecnología, la digital, borra de representación a unos sujetos, los más viejos, y privilegia a otros, los niños, mucho más adecuables a la velocidad y el tiempo de lo audiovisual y lo multimedia y a su vez una tecnología mucho más sensible a las industrias mediáticas (como los *Home* videos también llamados de modo visionario como los ‘videos locos’). De la misma manera, nuevas tecnologías van cambiando la representación de la identidad pública buscando llegar a la ‘verdadera’ imagen de uno mismo, en especial en sitios de alta emotividad, como por ejemplo los aeropuertos o las comisarías de policía, donde urge saber quien es uno (como ciudadanos sospechosos en tránsito), para lo cual la foto poco a poco va dejando de cumplir esta misión de certeza para ser reemplazada por una muestra proveniente de marcas de mi propio cuerpo, la del ADN. Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006)

leyes de los medios subraya que cuando un área de la experiencia se intensifica otra queda bloqueada: el bolígrafo, por ejemplo, caduca la pluma de tinta. Cada tecnología llevada al límite de su potencial invierte sus características y se transforma en algo nuevo, por ejemplo la fotocopidora avanza hasta hacer duplicados que superan el papel carbón pero se revierte y hace posible el plagio o la burla a los derechos de autor (Piscitelli, 2004)”.

A esto mismo se debe, seguramente, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“que cualquier tecnología cuando recién ‘aparece’ llegue con visos de asombro y magia, como lo han demostrado quienes estudian el ambiente social cuando se inventó la radio, el teléfono, la fotografía, el cine o la televisión: sencillamente eran increíbles y esta capacidad de asombro exalta su poder imaginario y demuestra la continuidad psicológica entre el pensamiento pre-científico y la tecnología moderna. La tecnología, en fin, sirve de gafas a los imaginarios sociales”*

Imaginarios/realidad

Los imaginarios se relacionan con lo real de manera constitutiva y si creemos como lo cree Maturana (1995; 20) *“que la realidad se construye ínter subjetivamente en la sociedad, es decir, a partir de las visiones de todos los actores intervinientes, que, a su vez, no están aislados en el espacio, sino que están insertos y determinados en un momento histórico y en una situación determinada”*. Es decir, no es algo dado, es construida y mediada simbólicamente; esto es, siempre se representa e interpreta. Por ello, no es, lo que a primera vista parece ser; pero no es lo que está escondido, sino lo que se despliega, es más de lo que aparece en experiencia. Cada símbolo forma un comportamiento que es más de lo que es. Dirá Restrepo (1990; 38) *“cada vez que miro el mundo está mediado por una representación que conduce a un significado ulterior, que va traduciendo el sentido del hombre”*.

Lo imaginario es constitutivo del hombre, mientras que lo simbólico es una característica de la realidad en su condición de representación, es parte activa de

la vida social y del devenir histórico. Ambas se unen, y al tener esa capacidad representativa, la condición imaginaria produce imaginarios y esos imaginarios crecen, se desplazan.

Los imaginarios entonces, se dan, se enuncian y se hacen visibles y su presencia se reconoce a partir de sus efectos, de sus consecuencias, de sus resultados, pues su conformación tiene más que ver con los ensueños que con los sueños, en la medida en que como lo plantea G Jean citando a Bachelard (1989; 36) *“La diferencia entre sueño nocturno y ensueño depende de la fenomenología: mientras el sueño nocturno es una sombra que ha perdido su yo, el ensueño es una actividad en la cual subsiste una línea de conciencia”*. Por ello, los imaginarios están más orientados hacia el futuro que hacia el pasado. Aunque son capaces de elaborarlo.

Por eso, los sistemas simbólicos (en nuestro caso los discursos) en que se inscribe el imaginario son construidos a partir de la experiencia de los agentes sociales, pero también a partir de sus deseos, aspiraciones y motivaciones. Cassirer (1998; 14) emplea el término *pregnanza simbólica* para referirse *“a la impotencia que condena al pensamiento a no poder intuir algo sin dejar de relacionarlo con uno o muchos sentidos”*. Así, en la escuela como lugar u objeto de producciones imaginarias existen hechos o lugares que dan una mayor margen para la producción o encantamiento imaginario que otras (el patio como lugar generador de miedos, pero también de encuentros; las aulas, lugar para el aprendizaje, las relaciones y los baños, no precisamente para depositar lo nocivo o sobrante del cuerpo, sino para el beso robado o la planeación de una venganza; de este modo los imaginarios aparecen como conjeturas sujetas a permanente transformación, como un término en permanente expansión que avanza hasta cubrir a quienes la habitan. Las relaciones de lo imaginario con lo simbólico se dan entonces como principio fundamental en su percepción, lo imaginario utiliza lo simbólico para manifestarse y cuando la fantasía hace efecto en un simbolismo concreto, esta se hace presente como la imagen de una forma de ser. Lo simbólico y lo imaginario, por una parte aparecen como contrapuestos, pero por

otra, existe una relación, un juego imaginario-simbólico, en el que lo simbólico hace relación a la palabra, a la elaboración secundaria, y lo imaginario en cambio hace relación a lo anterior a la palabra, a las huellas, al otro orden que alimenta y prefigura a lo simbólico. Dirá Bachelard (1994; 11) *“el pensamiento, al expresarse en una imagen nueva se enriquece enriqueciendo la lengua. El ser se hace palabra. La palabra aparece en la cima psíquica del ser”*.

Aquí, la realidad es del orden de la representación, construcción del lenguaje y de otras representaciones. Mientras, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), *“el orden imaginario, distinto a la representación, no exige para serlo la materialización del mismo. Al contrario permanece reactivando toda representación. Mientras la representación corresponde al orden de lo simbólico, lo imaginario dice más bien del hacer realidad”*. Así que lo imaginario en Lacan (1977), corresponde a la relación de esa potencia de ser con el objeto, del que se agarra para producir una representación.

El imaginario, no es pues la representación, sino en palabras de Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“su “cemento invisible” para poder serlo”*. De esta manera, el orden imaginario actúa como activador de la percepción social. *“El imaginario es de otro orden al de la representación, se trata de una manera de conocer y sentir al mismo tiempo y por esto algo determinante llega para calificarlo: es una teoría de los sentimientos y de su expresión colectiva”*. Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006).

Los estudios sobre los imaginarios tratan de entender de otra manera lo que tenga que ver con el sentido lógico deductivo anteponiendo otras imágenes cognitivas o sensoriales. *“Se avanza hacia una teoría del conocimiento donde lo emotivo y sensorial, el recorrido de lo ‘deseante’ marca una ruta entre psiquis y representación de una particular dimensión”*. Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), donde el sujeto no se reduce al saber, por el contrario, se amplía la incertidumbre y se reorganiza estéticamente la mirada del

sujeto. Esto mismo ocasiona una fusión y es la identificación del sujeto con su objeto. El sujeto en estado imaginario está en su deseo.

El asombro: La nueva mirada a los imaginarios

Hay nuevos elementos, dirá Silva, que los cualifican como imagen pública, al percibir que aquello que denominamos, posee la condición social de producir asombro. O sea, hay producción de imaginarios allí donde una función estética se hace dominante, pero no como arte sino dentro del proceso de las interacciones sociales. En Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) *“la diferencia de la producción del asombro entre el arte y lo social es una a mi entender: en el arte lo estético está vinculado a la esfera del gusto, del placer o de la inteligencia emotiva, cuando en la “interacción social” se trata de un juicio emotivo también pero sobre la convivencia colectiva. Y esa interacción sucede como congestión, quizá como embrollo, ya que justamente se trata de fuerzas psicológicas de una colectividad, en buena parte emancipadas en su percepción de juicios lógicos comprobables, que van tomando formas sociales pero en su circulación social se hace dominante la sensación de asombro sobre la referencialidad al objeto que la provoca”*. En el arte los imaginarios están libres de una convivencia social así haya unos contenidos políticos explícitos.

Y continúa, *“En los imaginarios lo estético es parte del cuerpo vivencial de cada sujeto de la colectividad, son verdades asimiladas como parte de una existencia y por tanto se reacciona ante ellos como se hace ante una certeza de identidad. Es la manera como las palabras o las imágenes, de donde el sujeto constituye las categorías imaginarias, se vuelven acción y se transforman en programas de vida”*. Por ello se puede decir que los imaginarios estudian los programas sociales donde la función estética (el gusto, el placer, el deseo), se hace dominante como un modo de percibir y de actuar una colectividad. Así lo reconoce Lars Larsen cuando compara a Castoriadis y Silva y dice que, en este último se trata de una noción *“donde lo estético es liberado de su filosófica concepción (...) y donde los imaginarios aparecen como fuerza productiva de la*

vida diaria expresada en narrativas no oficiales que provienen de las prácticas estéticas de los sujetos” Lars Larsen (2004;40). De esta manera en Silva, los imaginarios desde una visión estética se dotan de una dimensión política y por tanto en instrumentos de cambio de las realidades sociales *“al poner por su propia naturaleza la mirada en el futuro”* (Lars Larsen 2004; 40).

Ahora la nueva mirada a los imaginarios los sitúa desde la teoría del asombro que según Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), conlleva dos operaciones: una cognitiva, el desplazamiento y otra disciplinaria, el residuo. Permite comprender en el primer caso, que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran (en el caso de la escuela, el hospicio se desplaza hacia ella); en el segundo, el residuo, hace referencia al campo de los imaginarios que queda por fuera de las disciplinas consolidadas, y en el cual su objeto de estudio es un resto que no estudian los sistemas de organización social o sus culturas como objeto definitorio de su campo. Desde esta perspectiva, los imaginarios entonces se ocupan de un lado de algo más efímero e inasible, de los deseos que hacen mella grupal y del otro de cómo se instalan como modos de ser de una comunidad en un momento, por largos periodos en el tiempo. De ahí también su carácter fundacional como expresión de distintas culturas.

Para finalizar, Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), presenta una definición de imaginario producto de los desplazamientos teóricos fruto de sus investigaciones, como ha quedado claro en quienes hemos seguido su trabajo. El imaginario es: *“el proceso psíquico perceptivo cuando lo entendemos motivado por el deseo y lo que atendemos no es su representación ni su descarga satisfactoria sino una forma de aprehender el mundo. Si lo que nos interesa es la representación, estamos en el dominio de la lógica, si enfocamos es el cuerpo como tensión de goce y descarga de placer estamos en el dominio del psicoanálisis. Pero si queremos comprender los modos como aprehendemos el mundo desde una posición de sujetos deseantes estamos proyectando los imaginarios, lo que incluye tanto el proceso lógico como el hermenéutico. Pero esa*

posición deseante ha de ser social pues los imaginarios han de agregar otra premisa que ya señalamos, son colectivos, y se estudian desde sus modos sociales de conocer". Definición que se asume en este trabajo para la comprensión de "los imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea"

Estas pistas de los residuos y los desplazamientos, de lo psíquico y lo social y de lo tecnológico se hacen necesarias en el estudio de los imaginarios y la escuela y sus modos, quizá de poco asombro, por la escasa renovación tanto discursiva como tecnológica en su historia nacional.

La metodología de los imaginarios: otra opción para llegar al saber sobre la escuela

Para su trabajo Silva se inspiró en la concepción tripartita del pensamiento, tanto en el psicoanálisis freudiano como en la lógica peirceana, que dio origen a la metodología de los imaginarios (2004), metodología que al aplicarla en el estudio de los imaginarios dominantes en la escuela nos presenta: la escuela, los estudiantes y los otros. En lo primero, la escuela al igual que en los estudios sobre la ciudad, es entendida como una cualidad donde los sujetos tejen la potencialidad de ser escolares; en lo segundo, los escolares son entendidos como sujetos que empiezan a germinar dentro de la escuela: la escuela se hace 'real' porque hay escolares que la usan, habitan, la realizan, la actualizan. Mientras la otredad es un tercero de enlace un puente que conecta lo primero con lo segundo y corresponde a la misma percepción social. Así, la ciudad, en el caso de la ciudad imaginada o la escuela en este mismo sentido, es tres. "*Como el mundo lo es en cuanto a hecho de conocimiento*". Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006).

Lo que se busca con esta metodología, es resaltar el orden imaginario sobre tres situaciones tutelares, y así poder cotejar la coincidencia o no de la realidad comprobable con esa otra de mayor envoltura imaginaria.

Situación 1: Real-Imaginada ($R > I$): un objeto, un hecho o un relato existe empíricamente pero no se le usa ni evoca, “sólo existe en la realidad” y no en el imaginario. Algo reciente: existen computadores en muchas escuelas para el trabajo de los estudiantes pero no se los imaginan, no se usan, ni se ven, incluso aún están empacados.

Situación 2: Imaginada-Real ($I < R$): cuando un hecho, un objeto o un relato no existe en la realidad comprobable pero se imagina como realmente existente. La escuela vivida como la cárcel: dicen los escolares “tiene rejas por todo lado hay mucha seguridad, como si fuéramos ladrones, todo el tiempo nos vigilan, no hay nada de libertad, todo está prohibido”

Situación 3: Real-Imaginada-Real ($R > I < Real$): la percepción colectiva coincide con la realidad empírica. La escuela como lugar para el aprendizaje y la obediencia. Pero acá el juego de las escuelas imaginadas entre la institucional y la pública deseada entra en conflicto

De esta manera dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) se fortalece el paradigma de lo imaginado para referirse entonces a aquello que se construye, o porque existe pero no se le imagina que existe, porque se la imagina y la usa o la evoca aun cuando no existe o porque existe y se la imagina y la usa como existe. Con esta modelización se hace ver que lo imaginario no es irreal o sólo describable como hecho en la fantasía. Lo imaginario es constructor de la realidad social y debemos entonces más bien explicitar el proceso de cómo se ‘encarnan’ los imaginarios sociales en los entornos físicos y así proyectarlos como expresión de la cultura. Por ello, la metodología de los imaginarios ahonda en procesos de micro percepción, donde la escuela se torna en objeto de máxima calificación con el fin de localizar los puntos de quiebre donde la indagación anuncia algún punto en el desarrollo de sentimientos sociales que sean significativos en su construcción.

LOS IMAGINARIOS DOMINANTES

LA ARTICULACIÓN ENTRE: LO INDIVIDUAL Y LO SOCIAL

LOS DESEOS Y LO SIMBÓLICO

El desarrollo metodológico

La investigación abarcó el análisis y la descripción de los enunciados desde la óptica arqueológica - genealógica – imaginaria a partir de la conformación del archivo.

En el momento arqueológico se **leyeron** los imaginarios de la escuela y en el momento genealógico se **vieron** los imaginarios de la escuela al centrar la mirada en quienes tienen el saber sobre la misma a través de las técnicas de la metodología de los imaginarios. El objetivo final, evidenciar memorias colectivas al captar esa escuela subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida los niños, las niñas, los adolescentes, el Estado entre otros.

Paso 1: el encuentro con los discursos de afuera y de adentro

Este encuentro hizo referencia a la recolección de la información, lo que comprendió tres etapas: detección de registros discursivos. En esta etapa se procedió a la localización y recolección de la red documental e informativa en su dispersión, que durante el periodo (1990 – 2005) da cuenta de la escuela como contenido y práctica. Lo cual implicó, no asumir los documentos como un todo indiferenciado en el que cualquier conjunto estaría representando la totalidad y acudir a las diferentes formas discursivas y no únicamente a las formas con reconocimiento institucional. Se trabajó por tanto con la Constitución Nacional de 1991. Ley general de educación 115 y demás leyes y decretos emanados a partir de la misma, con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de escuelas oficiales de Bogotá¹¹ y con documentos de otras prácticas o campos del saber que implicaban a la escuela (escuela saludable).

¹¹ Los PEI base del trabajo fueron suministrados por la Secretaria de Educación de Bogotá.

Ciudad Bolívar: Mochuelo Alto, Bosco II, Mochuelo Bajo, Ismael Perdomo, Minuto de Buenos Aires, Plan Canteras, Quimba Alta, San Francisco, Sierra Morena, Tesoro La Cumbre.

Engativa: Garcés Navas, Nueva Constitución, Villa Amalia, Naciones Unidas, republica de Bolivia, Republica de Guatemala, Republica de Colombia, Magdalena Ortega de Nariño, Instituto Técnico Industrial Francisco José De Caldas; Néstor Forero Alcalá, Marco Tulio Fernández, Juan del Corral, General Santander, Antonio Villavicencio, Las Mercedes, La Torquigua,

Fontibón: Técnico Internacional, Antonio Van Uden, Rodrigo Arenas Betancourt, Atahualpa, Luis Ángel Arango, Pablo Neruda, Integrado de Fontibón, Villemar El carmen, República de Costa Rica.

Suba: Nueva Zelanda, Vista bella, Aníbal Fernández de Soto, Prado Veraniego, Gustavo Morales, Santa Rosa, Julio Florez, Salitre, Tuna Alta, Simón Bolívar, Chorrillos, Ramón de Subiría, Villa Elisa, Nueva Colombia, Ciudad Hunza, Álvaro Gómez, Alberto Lleras Camargo, Gerardo Paredes, Juan Lozano, Tibabuyes, Gaitana, Nueva Gaitana, Toscaza Lisboa, Fe y Alegría, Don Bosco.

Tunjuelito:

Usaquén: Aquileo Parra, Agustín Fernández, Toberín, Usaquén, Unión Colombia, Cristóbal Colón, General Santander, Torca, Friedrich Naumann, Nuevo Horizonte, Divino Maestro

Usme: Almirante Padilla, Estanislao Zuleta, El Bosque, Santa Marta, Gran Yomasa, El Cortijo, Brasília, Puerta al Llano, Uval, Federico García Lorca.

Barrios Unidos: Alemania Solidaria, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Francisco Berbeo, Rafael Bernal Jiménez, Heladia Mejía, Jorge Eliécer Gaitan, Tomas Carrasquilla.

Chapinero y Teusaquillo: Palermo, Manuela Beltrán, Verjan Bajo, San Martín De Porres, Simón Rodríguez, Campestre Monteverde.

Bosa:

Kennedy: Rodrigo De Triana, Dindalito, Patio Bonito I, Patio Bonito II, Darío Echandia, Bellavista (Concesión), Hernando Duran Dussan, Jaime Garzón (Concesión), Marsella, Nueva Castilla, Isabel II, La Floresta Sur, Nicolás Ezquerro, San José De Castilla, Japón, Tom Adams, San José, San Rafael, San Pedro Claver, Jhon F Kennedy, Prospero Pinzon, Kennedy, La Amistad, Nuevo Kennedy, Paulo VI, INEM, Los Periodistas, Alfonso López Pumarejo, Alquería La Fragua, Britalia, Class, Francisco Miranda, O.E.A., La Chucua, Villa Rica, Carlos Arango Vélez, Carlos Arturo Torres, Las Ameritas, Jacqueline.

Mártires y Antonio Nariño: Panamericano, República Bolivariana de Venezuela, Liceo nacional Antonia Santos, Agustín Nieto Caballero, Ricaurte, Eduardo Santos, Técnico Menorah, San Francisco de Asís, Francisco de Paula Santander, Atanasio Girardot, Guillermo León Valencia, Normal Superior Maria Montessori, Jaime Pardo Leal.

Una vez obtenida esta información, se registraron todas las fuentes discursivas que en una primera instancia fueron detectadas en los diferentes registros: los más alejados del centro de la práctica (todo lo proveniente de organismos internacionales o del Estado mismo); los localizados en el centro de ésta práctica, en los cuales o se aplica la normatividad que viene del exterior a ella, o se realizan los procedimientos de una práctica (los Proyectos educativos Institucionales - PEI); los registros localizados en otras prácticas, cuyo nexos con la práctica objeto de análisis es estratégico (Proyectos de salud - economía)

Una vez localizados los registros fue necesario para su selección en fuentes primarias, secundarias....elaborar una ficha “bibliográfica” en donde se especificó el tipo de documento, año, lugar de encuentro.

Puente Aranda: La Merced, Silveria Espinosa de Rendón, José Joaquín Casas, Antonio José de Sucre y España, Andrés Bello, Benjamín Herrera, Julio Garavito Armero, Colegio Sorrento, José Manuel Restrepo, Luís Carlos Galán Sarmiento,

Cultura Popular, Luís Vargas Tejada, El Jazmín, Marco A. Carreño.

Rafael Uribe Uribe: San Agustín, Gustavo Restrepo, José Martí, Quiroga Alianza, La Paz, Marruecos y Molinos, República Federal de Alemania, Reino de Holanda, Bravo Paez, Antonio Baraya, Manuel del Socorro, Palermo, Alejandrina, Liceo Femenino de Cundinamarca (Mercedes Nariño), Restrepo Millán, Alexander Fleming, Clemencia Caicedo, Misael Pastrana, Rafael Delgado Salguero, Enrique Olaya herrera, El Libertador.

San Cristóbal: Rafael Núñez , José Félix Restrepo, José Carbonell, República del Ecuador, Aldemar Rojas Plazas, Manuelita Sáenz, Altamira , Atenas, José Joaquín Castro Martínez, El Rodeo, La Victoria, Moralba, Alemania Unificada, Juan Evangelista Gómez, Entre Nubes, San José Sur oriental, Juana Escobar, La belleza, Juan Rey, Nueva Delhi, Veinte de Montebell, Francisco Javier Matiz, San Isidro S.O, Florentino González, Aguas Claras, El Manantial, Gran Colombia, José Acevedo y Gómez, Los Alpes, Pantaleón Gaitan., Tomas Rueda Vargas, San Cristóbal Sur Oriental

Con la información organizada se realizó la prelectura de los registros (lectura diagonal), una lectura de exploración inicial de los documentos con el fin de obtener unos primeros criterios para la selección del campo documental. Para la obtención de este campo, fue necesario establecer series de documentos, definidos en conjuntos de registros que abarcaban contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar las discontinuidades entre las series. La idea, ir desarticulando la supuesta unidad de los documentos.

En este primer momento entonces, se fueron ampliando los registros a la vez que se fueron decantando los documentos. Para esto se elaboró una tabla donde se registraron los datos de identificación del documento (o del discurso) y los contenidos que daban cuenta del objeto. De esta manera se procedió a la localización de los enunciados. Proceso que correspondió a la tematización de los registros, paso fundamental para poder establecer las relaciones entre los enunciados de los diferentes discursos. Aquí, se recogió un principio de la arqueología, según Foucault (1979; 267) *“el número de estas redes no está, pues, determinado de antemano; sólo la prueba del análisis puede demostrar si existen, y cuáles existen (es decir cuales son susceptibles de ser descritas)”*. Lo que se hizo, fue establecer el cruce de series temáticas articulables en el conjunto de los documentos del archivo para de esta manera hacer la descripción de los enunciados que encarnan los imaginarios institucionales y sus relaciones entre discursos.

Relaciones entre discursos

En este segundo momento, se realizó el análisis para el cual se establecieron jerarquías de relaciones con otros discursos, por lo tanto, se agruparon según unidades de relación y se redistribuyeron los enunciados que comúnmente se agrupaban bajo un concepto (formación, aprendizaje) en otras unidades discursivas (Anexo 1). Esta etapa tuvo que ver concretamente con la interioridad de las relaciones, por tanto, fue la agrupación que determinó la estructura de todos

los discursos y que permitió generar el dominio imaginario y hacer la descripción final. Para interrogar los enunciados sobre la escuela y sus imaginarios se procedió a la utilización de las reglas de formación. Así en los PEI se indagó sobre la formación de los objetos y en los discursos del Estado y de otros campos de saber sobre la formación de las estrategias.

Paso 2: Descripción de imaginarios desde la arqueología

La descripción de los imaginarios sólo fue posible una vez “inventariados” los procesos involucrados en las reglas de formación necesarias para establecer las relaciones que se tejen entre ellos. De esta manera, se presenta una descripción de los imaginarios por clases de discursos: los imaginarios desde los discursos de los otros, los imaginarios desde los PEI (o discursos al interior de la escuela). (3. Capítulo),

Este análisis y descripción característicos de la etapa arqueológica permitió paralelamente entrar en el trabajo genealógico, cruce entre la institución (lectura de los discursos) y los discursos de niños, niñas y jóvenes sobre la escuela, lo que equivale a decir, que se entró a ella a través del saber de los estudiantes. (3. Capítulo).

Paso 3: El saber sobre la escuela - el reconocimiento de los imaginarios desde sus protagonistas

Para indagar sobre el saber, este trabajo privilegió como técnicas de recolección de información la narración y la encuesta, y se acudió a la segmentación de los sujetos que usan los estudios antropológicos y los de mercado como división por género, grupos de edades, niveles - grados educativos y sectores entre otros¹². Cada una de esas categorías fue entendida como “filtro de percepción”

¹² TOTAL SUJETOS POR NIVEL EDUCATIVO Y GÉNERO

ENCUESTA:

NIVEL EDUCATIVO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
T-2	6	6	12
3-5	22	23	45

desde donde perciben y actúan los sujetos en la construcción de la escuela, lo cual condujo a los modos de percepción que llevan a como usar y evocar la escuela de modo colectivo.

La narración

La narración funcionó como una posibilidad de contar hechos reales o imaginarios libremente sobre la base de: ¿cómo desearía que fuese la escuela? como “pregunta” generadora de discurso. La pretensión, averiguar por las emociones, los deseos, sentimientos de quienes usan la escuela.

Selección de la muestra y manejo de la información.

La selección de la muestra fue al azar con igual número de narraciones por edad, género y grado escolar. El límite en el número de narraciones dependió de la recurrencia discursiva obtenida, por ello, fue necesario consultar a 230 escolares de los grados primero a once, de diez Instituciones Educativas Distritales que hicieron parte de la muestra inicial tomada en el estudio de los PEI. El punto de partida fue el mismo para todos los escolares, la posibilidad de respuesta varió para los pequeños (primero, segundo), a quienes se les solicitó la realización de un dibujo y luego la narración registrada por el docente al respaldo del mismo, (Anexo 2), mientras que a los escolares de los grados tercero a once se les solicitó a cada uno su escrito. Con esta información se desarrolló el análisis trabajando sobre los enunciados y su recurrencia (tomada de los pasos

6-8	17	16	33
9-11	14	18	32
TOTAL	59	64	122

NARRACIONES:

NIVEL EDUCATIVO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
T-2	10	10	20
3-5	35	35	70
6-8	35	35	70
9-11	35	35	70
TOTAL	115	115	230

anteriores) estableciendo categorías generales que permitieron al mismo tiempo reconocer las particularidades de cada escuela.

La encuesta

La encuesta funcionó como una entrevista cuyas preguntas fueron de naturaleza subjetiva en la medida que la pretensión fue indagar sobre los sentimientos y las emociones de los escolares)

Descripción del cuestionario: (Anexo 3)

El formulario lo componen 23 preguntas distribuidas en 3 áreas.

1. Ubicación
2. Escuela
3. Entorno

La primera, Ubicación, se refiere a los datos de la institución y del encuestado, base para establecer las diferentes escuelas “imaginadas”.

Las demás preguntas están distribuidas en tres partes (la escuela, los escolares y las otras instancias (calle, casa, iglesia, parque).

En la segunda, la escuela se trabaja sobre tres tópicos: hagamos una imagen, donde se indaga por la percepción haciendo referencia al aspecto físico y de uso, por tanto se proponen descripciones sobre espacios materiales y sobre las prácticas tratando de captar las cualidades; expresemos recuerdos, donde se indaga por el pasado y los sentimientos; pensemos en un cambio, donde se privilegia el deseo, esto, con la idea de seguir a los escolares en sus modos de construir sus realidades y podernos preguntar por las maneras como los imaginarios grupales edifican la escuela desde los deseos colectivos.

En la tercera parte, entorno, miramos hacia fuera para indagar sobre los otros escenarios posibles, de tal manera, que podamos corroborar y producir imágenes de la escuela con relación a otros espacios.

Selección de la muestra y manejo de la información.

El número de encuestas aplicadas fue de 122; aplicadas a estudiantes seleccionados al azar de 10 colegios distritales de los que conformaron la muestra inicial en el trabajo de los PEI. Esta cantidad guardó la relación entre: el género, la edad y el grado educativo.¹³

Las preguntas fueron las mismas para todos los encuestados o participantes.

Con relación al manejo de la información, para poder obtener el objeto de trabajo se recurrió a establecer campos semánticos por ser un estudio de la percepción fundamentado en las técnicas de investigación propias a los imaginarios sociales¹⁴. La diferencia entre lo real y lo deseado se ubica en las esferas cognitivas-afectivas del ser-actuante (de lo real), existente y del ser-deseado (como un querer ser). De esta manera se buscó entender entre lo deseado como posiblemente realizable (por las diferentes instancias que aborda el trabajo. Estado, escolares...) y lo no posible, que conduciría al extremo de salirse del cuadro semántico y entonces desearse un imposible de ser realidad, (por ejemplo, desear que la escuela sea solo placer o bien que su espacio sea un parque). De igual manera, dentro del campo semántico se encontraron aspectos con valoración positiva (la escuela como lugar para aprender, hacer amigos) y aspectos con valoración negativa (la escuela como lugar de encierro: vigilancia, muros, rejas). Con esta estrategia de los campos semánticos se pudo visualizar

¹³ TOTAL DE SUJETOS ENCUESTADOS POR EDADES - GÉNERO Y NIVEL EDUCATIVO

EDAD	T-2		3-5		6-8		9-11		TOTAL
	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	
7	1	3							4
8	4	3	1	3					11
9			7	7					14
10	1	1	6	8					16
11			6	5	2	6			19
12			1		4	4			9
13			1		5				6
14					4	4	2	2	12
15					2	2	3	4	11
16							5	9	14
17							2	2	4
18							1		1
19									0
20							1	1	2
TOTAL	6	7	22	23	17	16	14	18	122

¹⁴ Los campos semánticos funcionaron como unidades de comunicación que permitieron la construcción imaginaria a partir de la recurrencia "discursiva"; por tanto el manejo estadístico en la tabulación de las encuestas se "utilizó" como herramienta para obtener la dominancia en las respuestas.

el funcionamiento de la escuela como objeto de aprendizaje, aquí, la percepción grupal se tornó en un instrumento de diagnóstico del ser existente, del deber ser y de lo posible de ser. (Anexo 4). De esta manera, se pudieron hacer diferentes lecturas, por ejemplo, que los niños idealizan la escuela creyendo que es o debiera ser “el paraíso” apartándose de la realidad posible o que la realidad posible no tiene que ser así pero se hace así por diferentes razones como la política, la economía, la pedagogía, la misma arquitectura...

Formación del nudo genealógico

En este punto se estableció el análisis y la descripción de los imaginarios a partir de la relación (regularidad discursiva) entre las representaciones de los niños, las niñas y los jóvenes obtenidas en las narraciones y en la encuesta con la información del archivo documental de la etapa arqueológica.

2. Capítulo

LO QUE ASOMBRA DE LA FORMA ESCUELA

Los desplazamientos que se dieron para su constitución

Situar los imaginarios desde la teoría del asombro, y reconocer que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran, nos permite comprender la emergencia de la escuela por un lado desde instituciones de **encierro y recogida**; instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas. La cárcel, los hospitales, hospicios y beneficencias (instituciones que en un inicio cumplieron la misma función), y por otro, la familia. Instituciones o instancias de las cuales se desprendieron algunas propiedades que actuaron como condiciones de posibilidad, al instalarse, recomponer y reconfigurar lo que hoy conocemos como escuela.



LAS INSTITUCIONES

La institucionalización es un producto cultural complejo, mediante el cual el ser humano se ha adjudicado un sistema de poder¹⁵ de unos pocos, que permite tener

¹⁵ Es importante acuñar una noción de poder que no haga exclusiva referencia al gubernativo, sino que contenga la multiplicidad de poderes que se ejercen en la esfera social, los cuales se pueden definir como poder social. En La verdad y las formas jurídicas, Foucault es más claro que en otros

controlados a otros seres humanos. Goffman (1984) es el autor que introduce el concepto de *institución total* para referirse a aquellas instituciones que abarcan en su totalidad a los individuos que la integran. Hacen parte de estas instituciones todos aquellos espacios privilegiados para contemplar las contradicciones profundas del orden social exterior.

textos en su definición del poder; habla del subpoder, de "una trama de poder microscópico, capilar", que no es el poder político ni los aparatos de Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. No existe un poder; en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil. Uno de los grandes problemas que se deben afrontar cuando se produzca una revolución es el que no persistan las actuales relaciones de poder. El llamado de atención de Foucault va en sentido de analizarlas a niveles microscópicos. Para el autor de *La microfísica del poder*, el análisis de este fenómeno sólo se ha efectuado a partir de dos relaciones: 1) Contrato - opresión, de tipo jurídico, con fundamento en la legitimidad o ilegitimidad del poder, y 2) Dominación - represión, presentada en términos de lucha - sumisión. El problema del poder no se puede reducir al de la soberanía, ya que entre hombre y mujer, alumno y maestro y al interior de una familia existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder, son el sustrato sobre el cual se afianza. "El hombre no es el representante del Estado para la mujer. Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía".

El poder se construye y funciona a partir de otros poderes, de los efectos de éstos, independientes del proceso económico. Las relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, sexuales, productivas; íntimamente enlazadas y desempeñando un papel de condicionante y condicionado. En el análisis del fenómeno del poder no se debe partir del centro y descender, sino más bien realizar un análisis ascendente, a partir de los "mecanismos infinitesimales", que poseen su propia historia, técnica y táctica, y observar cómo estos procedimientos han sido colonizados, utilizados, transformados, doblegados por formas de dominación global y mecanismos más generales.

EL ENCIERRO

El lugar para unificar la diferencia

Se podría decir que es hacia final de la Edad Media y con la aparición de la Modernidad cuando se dan los grandes encierros (Pavarini, 1994; 4-5), en instituciones que en un comienzo encerraban en el mismo lugar a todos aquellos que la sociedad consideraba impuros, expósitos, enfermos, vagabundos, mendigos... .

Es en Europa donde surgen las grandes instituciones como Hospicios, Casas de Corrección, Cárceles, hospitales, beneficencias...con la idea de vigilar, clasificar, disciplinar y encerrar, acompañado de una nueva estructura arquitectónica puesta al servicio de las nuevas ideas de caridad, vigilancia, disciplinamiento y corrección, actuando como mecanismo de presión para modificar el comportamiento de los individuos reclusos en beneficio de la sociedad. El *panóptico de Bentham*¹⁶ es un ejemplo de la estructura que emerge ante la necesidad de una institución específica de reclusión donde se separaba y clasificaba a los individuos infractores o desviados de las normas sociales según su condición de pobres, mendigos, vagabundos, huérfanos, enfermos, locos, abandonados, delincuentes,..... Clasificación que más adelante permitió la

¹⁶ "Una casa de penitenciaría...debería ser un edificio circular, o por mejor decir, dos edificios encajados uno en otro. Los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con seis altos [seis pisos o niveles], y podemos figurarnos estos cuartos como unas celdillas abiertas por la parte interior...Una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores...la torre de inspección está también rodeada de una galería cubierta con una celosía transparente que permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean, de manera que con una mirada ve la tercera parte de sus presos...pero aunque esté ausente, la opinión de su presencia es tan eficaz como su presencia misma...Entre la torre y las celdillas debe haber un espacio vacío, o un pozo circular, que quita a los presos todo medio de intentar algo contra los inspectores...El todo de este edificio es como una colmena, cuyas celdillas todas pueden verse desde un punto central..."
Bentham (1978)

emergencia de manicomios, prisiones, hospitales, orfanatos, hospicios, todos ellos inspirados en la arquitectura del panóptico.

El panóptico (toda visión) se muestra con dos rostros; la vigilancia y la corrección. Ya que ante la pregunta por lo que es una prisión, Bentham contesta: *"...es una mansión en que se priva a ciertos individuos de la libertad de que han abusado, con el fin de prevenir nuevos delitos, y contener a los otros con el terror del ejemplo; y es además una casa de corrección en que se debe tratar de reformar las costumbres de las personas reclusas, para que cuando vuelvan a la libertad no sea esto una desgracia para la sociedad ni para ellas mismas"*. Con el panóptico surge una forma económica de vigilancia y corrección. La vigilancia debía servir para configurar una mirada universal y constante sobre los sujetos que allí estuviesen; así, *"...es el principio único para establecer el orden y para conservarle; pero una vigilancia de un nuevo género, que obra más sobre la imaginación que sobre los sentidos, y que ponga a centenares de hombres en la dependencia de uno solo, dando a este hombre sólo una especie de presencia universal en el recinto de su dominio"*. Bentham (1978)

Unida a la idea de una presencia universal que vigila y domina, está la articulación de otras miradas menos importantes pero que ayudan a la conservación del orden. (Foucault, 1980), ha expresado esa complejidad de miradas al decir que *"...no se puede confiar en nadie cuando el poder está organizado como una máquina que funciona según engranajes complejos, en la que lo que es determinante es el puesto de cada uno, no su naturaleza"*.

En el Panóptico, cada uno, según su puesto, está vigilado por todos los demás, o al menos por alguno de ellos; se está en presencia de un aparato de desconfianza total y circulante porque carece de un punto absoluto.

De manera esquemática, el panóptico se representa con la figura siguiente: una estructura semicircular, con habitaciones que están abiertas hacia el interior de un patio y cerradas hacia afuera. En el patio, en el medio del diámetro encontramos una torre, de la misma se ve hacia las habitaciones que dan al patio. En la torre se sitúa el vigilante que mirará constantemente, o al menos, esa será la

idea que tendrán las personas que están en las habitaciones; por esta facilidad para contemplar a las personas de las habitaciones y a su vez la presunción que crearía el sentirse vigilado harían más económico este sistema por sobre los otros. Bentham no sólo lo propone como modelo de prisión sino que lo postula para ser hospital, escuela, lugar de trabajo. Dice: *“cualquier situación en que es necesario que la gente esté en un mismo lugar y que desarrolle su actividad será posible y ventajoso disponer de esta construcción”*.

A este sencillo esquema se puede agregar un cuadrado que rodea al panóptico y lo separa de otros edificios civiles, conservando el carácter de economía en la vigilancia, es decir, sólo puede agregarse a ese cuadro, un vigilante por esquina. Ahora bien, recordemos una cosa que dijo Bentham con respecto a su invento, utilizado como una escuela. *“...Por lo que se refiere a las horas de estudio no hay, creo, más que un deseo unánime: que se empleen en el estudio. Apenas es necesario especificar que claraboyas, barrotes, cerrojos y todos los demás detalles que confieren a una casa de vigilancia su carácter terrorífico no tienen lugar aquí. Cualquier diversión, cualquier charla (en una palabra, cualquier distracción) están eficazmente impedidas por la situación central y resguardadas del maestro, con el refuerzo de tabiques o pantallas, tan ligeras como se quiera, separando a los alumnos...”*. Aspectos que se mantendrán en las escuelas públicas.

Lo que se pretende es utilizar de la mejor manera el tiempo para producir o para cualquier actividad que sea vista productivamente, el buen uso del tiempo en la escuela es una preocupación permanente. El buen uso del tiempo, el uso de los espacios, será muy parecido en todos estos lugares de encierro; podemos destacar también la disposición de los cuerpos y una moralidad sobre los mismos.

El tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar, formalmente, la escuela prepara para el trabajo en el que el horario es marco y medida del mismo. Rockwell (1997; 21), presenta un ejemplo al respecto *“Un director se lo explica a una madre así: “y me lo manda a las 9:00 en punto, no a las 9:30. Porque si no les enseñamos puntualidad.... entonces cuando sean*

obreros van a llegar tarde a sus lugares de trabajo, a la fábrica...". Aunque en la escuela, sin embargo, no se dan procesos productivos, tampoco se dan los controles sobre el uso del tiempo característico de las fábricas, si se marcan y con mucha precisión los horarios: el de clase, el de descanso, el de ir al baño y dentro de estos, el tiempo es importante para determinar que conocimientos y/o actividades se pueden realizar según las horas del día, bien de mañana aquellas asignaturas de mayor atención.

El encierro se convirtió así, en la mejor modalidad correctiva, ya que permitía poner en práctica los procedimientos del control disciplinario que la clase social emergente "la burguesía", ya estaba imponiendo en otros ámbitos de la vida: distribuir, clasificar y vigilar. Y se convertirá en el imaginario que aún hoy ronda a la escuela.

No hay que olvidar que su filosofía interna era la disciplina y el orden y se hacían efectivas mediante la vigilancia y el cumplimiento de la rígida normativa interna.



Lo importante es tener encerrados el mayor tiempo posible a niños, niñas y jóvenes, sentido que se remonta a la tecnología política del orden burgués entronizado en el umbral del siglo XIX, siglo en el cual se alimentaba un proyecto de dominación masiva, permanente y sin fisuras de la población conocida como "la

sociedad disciplinada". La cárcel, los hospicios... y la escuela son algunas de las instituciones a través de las cuales se vehícula esta transformación técnica de los individuos con tres elementos: la vigilancia, el disciplinamiento y la normalización; todo con el interés de fabricar dirá Foucault, hombres.

Estos elementos, disciplinamiento, vigilancia y normalización, se valen de un cierto número de técnicas privilegiadas que aún hoy siguen marcando el pulso de la escuela: repartición espacial (aulas), codificación y control de las actividades (asignaturas), acumulación temporal (horarios). Todas ellas bajo tres elementos que constituyen el espacio global idóneo para el ejercicio disciplinario: la vigilancia permanente, las sanciones y los procedimientos de examen. El encierro entonces, sigue respondiendo a la necesidad de no ver a los niños por todos lados, antes para evitar la limosna, ahora, respondiendo a la necesidad de retener a los jóvenes ante la imposibilidad de conseguir trabajo ya que a medida que la economía se va modernizando se necesitan menos trabajadores para realizar un mismo tipo de servicio.

Preparar para ser útiles, para el trabajo, demandan de la escuela un manejo fuerte de la disciplina; la disciplina es un fenómeno que se deriva de la familia, la sociedad y de su sistema de enseñanza, también es un fenómeno fundamentalmente escolar, tan viejo como la misma escuela y tan inevitable como ella. Para Estrela (1999) *“La disciplina constituye, en efecto, una preocupación inmemorial, como lo atestiguan numerosos textos de*



Platón, como el Protágoras o Las Leyes, si leemos las confesiones de San Agustín, podremos comprobar hasta qué punto su vida se vio sometida al tormento de la indisciplina de los jóvenes que alteraban "el orden establecido para su propio bien"”. En tal sentido, debían existir reglamentos, normatizaciones y manuales que lo prepararan para asumir su rol en la sociedad.

La existencia de reglamentos y normatizaciones fue importante, con estos se cumplió básicamente con dos funciones: en primer lugar, habituar al individuo a ser obediente y el segundo enseñarle los límites de lo permitido, esto es darle

luzes para la búsqueda de estrategias que le posibilitarán actuar como él desea, es decir, para adelantar conductas que se encontrarán dentro de lo permitido; se trata, de conductas en últimas que están dentro de lo reglamentado y que desde la perspectiva de la responsabilidad serían aceptables. En esto, Segura (2000; 16) manifiesta *“la institución escolar procura parecerse lo más posible a la sociedad, de tal manera que las jerarquías y trámites de autoridad frecuentemente nos remiten a imposiciones y autoritarismo”*. Existen, por tanto, según Estrela (1999; 19) *“una disciplina familiar, así como una disciplina escolar, militar, religiosa, deportiva, de partido”*.

Ahora bien, todos los esfuerzos de la escuela se dirigen a la inserción del individuo en una sociedad que está supuestamente organizada y armoniosa. Estrela (1999; 20) *“A tal fin, la disciplina social se transforma en un educativo de tipo mediato, en tanto que la disciplina educativa asume simultáneamente las funciones de objeto inmediato y de medio de educación”*. En efecto, si lo que se propone como finalidad educativa es el conocimiento, el disciplinamiento; la interiorización de las reglas socialmente prescritas constituyen la condición del ejercicio de la pedagogía que se vincula a los conocimientos y aprendizajes organizados institucionalmente.

La disciplina como elemento constitutivo de la escuela, supone un proceso que parte de la aceptación externa de las reglas y las costumbres, más adelante, recorre una etapa en la que la disciplina se acepta tanto externa como interna y, por último, desemboca en una concepción que valora ante todo su interiorización y la libre adhesión a ella por parte del individuo. La idea de la necesidad de un orden y de una armonía internos corresponde con un orden y una armonía externos, que se puede apreciar en el pensamiento griego donde *“la armonía de cada individuo debe instaurarse en si mismo, en la ciudad, la polis, y en el orden del cosmos en el que se inserta”* Estrela (1999; 21); en este orden de ideas, Makarenco, (1999; 43-44) manifiesta *“que es en el cristianismo donde se introducen la idea de progreso y la noción de hombre como sujeto individual, que viene a acentuar la noción de interioridad y la idea de una disciplina que reclama la adhesión íntima*

del hombre y su buena voluntad, aún, cuando desde el renacimiento se viene dando lugar a un nuevo concepto de hombre y formulando un nuevo ideal educativo”, en la práctica, ello no consigue liberar a la escuela en su proceso formativo de una disciplina que frena la espontaneidad del individuo en nombre de una racionalidad y una espiritualidad acorde con el concepto aristotélico cristiano de la esencia humana; es en el socialismo donde es un "fenómeno moral y político", dado que el hombre indisciplinado es aquel que va en contra de la colectividad, cuyos intereses se encuentran siempre por encima del individuo.

El disciplinamiento pasa así a ser uno de los sentidos de la escuela en la medida que los niños, niñas y jóvenes saben lo suficiente para “ejecutar las órdenes”; como dirá Vasco, pero no lo suficiente para cuestionarlas. (Conferencia sobre educación. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales-Colombia 2006)

De Europa a América

Hospitales, hospicios y beneficencias: Un asunto de pobreza, para pobres

En los trabajos de Martínez Boom se presentan cuatro ejes sobre los cuales giró el surgimiento de la escuela: La pobreza como dinamizadora y activadora de las prácticas de policía y de la cual desprende una de sus hipótesis: la escuela nace para los pobres, en la medida que se convierte en un espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les imponen ciertas



Hospital de la misericordia casa para niños expósitos. En 1739 había 15.000 habitantes, dos riachuelos y cinco puentes; se crearon la primera Biblioteca pública en 1777, la Expedición Botánica en 1781, el Papel Periódico de Santafé en 1790. Para 1785 la ciudad tenía unos ingresos de 5.600 pesos y al decir de un funcionario, eran cuatro los agentes encargados de la limpieza de la ciudad: los gallinazos, la lluvia, los burros y los cerdos. Se recibió el siglo 19 con 20.000 habitantes.

prácticas de policía¹⁷ y se les forma en algunos oficios que les permitan ser útiles a la república, es decir, no era el lugar para el ejercicio de la lectura y la escritura. Las prácticas de policía pasan a ser el segundo eje. Prácticas que personifican el gobierno de la población y que se convierten en los primeros objetos de saber. La figura del niño, sería el tercer eje, en la medida que es considerado sujeto de sensibilidad y objeto de control por ser más fáciles de gobernar y dirigir y por ser quienes necesitaban ser salvados. Por último, la utilidad pública relacionada con el gobierno del Estado. Ligados todos a las instituciones antes mencionadas. Aspectos que pueden estar asociados a dos grandes desplazamientos que desde la teoría de los imaginarios nos permite comprender la emergencia de la escuela.

En palabras de Martínez Boom, en Ospina, H, Narodowski (2006; 28). *“La pobreza ha tenido una gran capacidad de supervivencia. Quizás lo único que ha*

¹⁷ Para empezar observemos la definición dada por Donzelot sobre la «policía» entendida como modo de vigilancia pública practicado durante el siglo XVIII. Modo que va a actuar sobre el cuerpo, la salud, las formas de alimentarse y alojarse, y las condiciones de vida de los individuos de la época. Para Donzelot, “la policía no se refiere estrictamente a la acción represiva en el sentido que nosotros le damos hoy, sino según una acepción mucho más amplia que engloba todos los métodos de desarrollo de la calidad de la población y del poder de la nación. La policía tiene como misión asegurar el bienestar del Estado mediante la sabiduría de sus reglamentos, y aumentar sus fuerzas y su poder tanto como sea capaz. La ciencia de la policía consiste, pues, en regular todo lo que se relaciona con el estado actual de la sociedad, consolidarla, mejorarla y hacer de tal forma que todo contribuya al bienestar de los miembros que la componen. En este caso “la policía” no puede entenderse como una institución de perfeccionamiento que ejerce sobre los individuos, acciones represivas para sus vidas; más bien puede concebirse como ejercicio de poder (governabilidad, relaciones de dominación (Estado / familia) para controlar las malas costumbres, asegurar discretas protecciones y establecer vigilancias directas.

La policía durante el siglo XVIII y principios del siglo XIX se convierte en un punto de apoyo, sirve de laboratorio de observación de las conductas de los padres, que ante los ojos del Estado, no son más que vicios producidos por la imperfección de los cuerpos y sus almas. Así, la practica de policía pretendía entonces, ejercer poder sobre los padres para que enviaran a sus hijos a la escuela. Donzelot (1979; 10-11)

cambiado a lo largo del tiempo es el discurso (es decir, el conjunto de nociones y prácticas) que sobre ella se ha hecho". Al parecer el problema de la pobreza se centra en la brecha existente entre el crecimiento de la población y el desarrollo en la producción de alimentos y de condiciones de vida digna. Asunto que no perdona lugar del planeta ni momento histórico.

Una mirada a Europa

El estudio de Michael Mollet (1983; cap4) ubica el siglo XII como el primer período de la historia europea en donde se generó un crecimiento importante de la población y por lo tanto, la aparición de pobres y con ellos la emergencia y el crecimiento de las instituciones de caridad (hospitales, hospicios y beneficencias), debido a la presencia extensa de estos personajes en las ciudades. Así, durante el siglo XV se abrieron en las principales capitales establecimientos para acoger a dementes, vagabundos, indeseables, pobres y abandonados. Natalie Davis (1993), por su parte, señala el siglo XVI en Francia como la época de las reformas de la asistencia social para la población, debido a la crisis urbana, consecuencia del crecimiento de la población y la expansión económica. Esto es corroborado por Olwen Hufton (1969; 293-310), quien afirma que la crisis alimenticia que vivió Europa en el siglo XVII fue expresada en las muertes por epidemias, por las condiciones de vida de la mayoría de familias urbanas que compartían una sola pieza, en esteras y con escasas cobijas. Relaciona nuevamente con ello la presencia de las instituciones tanto de caridad como de beneficencia, especialmente la de la Sociedad de San Vicente de Paúl¹⁸, (Institución con presencia en algunos países del nuevo continente y por ende en Colombia).

¹⁸ La fundación de la Sociedad de San Vicente de Paúl se dio en Bogotá en 1857 por un grupo de la élite dirigido por Rufino de Castillo, Mario Valenzuela, Ricardo Carrasquilla, Francisco Quijano, Francisco de Paula Franco, Matías Defrancisco y José María Trujillo Herrera bajo el liderazgo del sacerdote chileno Víctor Eizaguirre, sin embargo la personería jurídica sólo se reconocería en 1883. (*Boletín de la Academia de Historia*. No. 28. Vol. XXV. Bogotá. Febrero 1938) .

Los diferentes estudios tratan de relacionar las épocas de crisis urbana, debido al crecimiento demográfico, crisis alimenticias y pobreza, con el surgimiento y consolidación de las instituciones de ayuda a los pobres.

La creación de los hospitales para pobres encerrados en la ciudad de París el año 1611 y el establecimiento en 1614 del Hospital General de Lyon, destinado al mismo fin, son considerados los primeros intentos para encerrar a los pordioseros, menesterosos.... . El edicto de 1656, por el que se fundó el Hospital General de París, es considerado por Foucault¹⁹ el edicto del “Gran Encierro”, con la intención de establecer el orden público en una ciudad que había crecido demasiado; este es quizá el hecho que marca el inicio de una serie de disposiciones para prohibir la mendicidad, el abandono y ordenar el encierro de todos aquellos considerados inútiles para la sociedad. En contra de lo que se puede pensar, el Hospital General (París) no tiene ninguna relación con lo médico; es una instancia de orden, de orden burgués y monárquico, vinculada a la justicia.

Instituciones de encierro proliferan por toda Europa en esta época, la práctica del encierro se generaliza, animada por la condenación de la ociosidad, por ello, los desocupados y mendigos son también reclusos, con la novedad de que se extrajera de ellos trabajo productivo. Además de disimular la miseria social, se aprovechaban como mano de obra. El criterio de trabajo y de ociosidad justifica inicialmente el espacio de la reclusión.

El siglo XVIII traerá dos multiplicadores en Francia para el ingreso de los indeseables: las órdenes de arresto y las prisiones. Instancias que al poco tiempo y por la demanda empezaron a escasear, el poder Real se ve en la necesidad de recurrir a las comunidades religiosas para que funcionaran como reclusorios, con

¹⁹ Michel Foucault considera en su Tesis doctoral, (*Folie et déraison-Histoire de la folie à l'âge classique*. París. 1961.) que la locura es reducida al silencio mediante el gran encierro que comenzará con la fundación del Hospital General de París en 1656. Versión española ver Foucault, 1976. En España la misma situación ha sido tratada por Alvarez-Uría en *Miserables y locos*. Alvarez-Uría. 1983. Foucault trata también sobre este tema en otras obras. Véase Foucault 1979, 1981 y DEBATE Stone-Foucault. 1984.

tanto éxito, que al final del siglo XVIII del más de medio millar de reclusorios, dos tercios pertenecían a las comunidades religiosas.

En Alemania, durante el siglo XVIII, los monarcas construyeron este tipo de establecimientos para acoger a los asociales. La Torre de los Locos inaugurada en 1789 tenía un sistema circular de celdas con corredores transversales interiores y patios interiores como lugar de reposo.

En Norteamérica, el primer hospital con celdas destinadas a recoger a los locos e indigentes se construyó como consecuencia de una petición efectuada por Benjamín Franklin en 1751 ajustándose a las formas y normas de funcionamiento de los hospitales europeos.

Así, asistir al pobre, menesteroso, insano, abandonado... en las diferentes épocas tenía una misma finalidad: encontrar los aspectos posibles de armonía y asegurar la aceptación respetuosa del orden social existente. La asistencia o caridad era un deber religioso, un compromiso moral en búsqueda del orden social, era la solución al tratamiento de los problemas y de los conflictos (la mendicidad, la delincuencia, la vagancia, la prostitución, el abandono o simplemente a la ociosidad total). En palabras de Martínez Boom, en Ospina, H, Narodowski (2006; 28), *“La caridad es vista como un sentimiento natural “que el frío cálculo no puede contrariar en el individuo”. La más encomiable de todas las formas de la Beneficencia “es la caridad individual, nacida del heroísmo, de la generosidad que considerando la Humanidad como una sola familia, se interesa por cualquiera de sus miembros”.*

La caridad se canalizó a través de estructuras institucionales que en un comienzo fueron específicamente urbanas, lo cual nos centra en la importancia del concepto de caridad nacido en el cristianismo, como el pensamiento que rigió las políticas sociales de atención a los pobres, organizado en instituciones como los hospitales, hospicios y las instituciones de beneficencia, a cargo en un comienzo de religiosos. Ante el aumento de pobres en las ciudades, las reformas sobrepasaron las fronteras religiosas incluyendo a laicos para encontrar entre los dos mecanismos para una cierta redistribución de la riqueza, manifiesta en el

inicio de esta coalición, el regalar alimentos, dinero, ropa, de la forma más ajustada a la realidad social de aquella época, tal y como lo describe Martínez Boom, en Ospina, H, Narodowski, (2006; 28) *“en el siglo XVI los pobres estaban asociados a una cierta experiencia religiosa que los santificaba. El Cristianismo dio a la Beneficencia un verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como algo agradable a Dios, y haciendo de la caridad un fin en sí misma”*.

Lo que cambiaría a finales de la Edad Media sería la iniciativa administrativa que pasaría a manos laicas a través de corporaciones de gobierno e instituciones seculares; la gran dificultad fue la ausencia de liderazgo de los laicos a diferencia de las órdenes religiosas. Ordenes que jamás perdieran del todo su influencia, ni en Europa ni en América.

Una mirada a América

Con el descubrimiento, el contingente humano que realizó la Conquista de América trajo consigo la cultura, las costumbres, las ideas, la teología, la caza de brujas y el eurocentrismo como los pilares de la vida intelectual.

En el asunto que nos compete, según Martínez Boom, en Ospina, H, Narodowski, (2006; 28) *“A finales del siglo XVI, la Corona española propone un plan para la fundación de hospicios y hospitales en las Indias”*. Plan que cobijaba a rameras, peregrinos y pobres para ser socorridos y remediados. El plan dispone que *“en todas partes y lugares de las Indias a donde se erigiere iglesia catedral o parroquial, en el mismo lugar se erija, funde, construya y dote hospital”*; es decir, concluye el autor, que en un mismo lugar se articulaban religión y caridad ya que el altar debía ir al lado del auxilio. Continúa el Autor, *“El hospital entonces, se encuentra organizado para garantizar la salvación de las almas, pero en él no es tan evidente el carácter médico. Es un lugar donde la enfermedad no es vista como un problema especial; un lugar de **hospicio**, en el que se da asistencia y se practica la caridad. Tanto el hospital como los hospicios están asociados a una acción caritativa y de beneficencia para los pobres”*. Martínez Boom, en Ospina, H, Narodowski, (2006; 30). Es decir, se acogían niños abandonados, huérfanos,

personas pertenecientes a familias de muy escasos recursos, peregrinos, menesterosos, personas con trastornos mentales, pero también alojaban y cuidaban enfermos, por ello, algunas instituciones que se conocían como hospicio, se les concede en el siglo XVIII el nombre de hospital, con funciones específicas de atención a los enfermos. Quedando los hospicios en el Nuevo reino de Granada encargados de resolver el problema de abandono de niños.

La miseria, el abandono, el ocio al parecer y a pesar de la presencia de estas instituciones empiezan a convertirse en un verdadero problema para el naciente Estado, Así, el problema de la pobreza, que en los siglos XVI y XVII había estado bajo el control de la "policía de las almas" con la colaboración indirecta del Estado español, adquiere a comienzos del siglo XVIII unas dimensiones insospechadas. Sobre Bogotá las descripciones son numerosas, talvez la descripción más completa es la de Miguel Samper (1985) puesto que presenta la complejidad del problema: describe a los pobres, muestra los distintos tipos de pobreza y señala el desorden social que producen, *"Los mendigos llenan las calles y plazas, exhibiendo no solo desamparo, sino insolencia que debe dar mucho en qué pensar, pues la limosna se exige y, quien la rehúse, queda expuesto a insultos que nadie piensa refrenar.... Pero no todo los mendigos se exhiben en las calles. El mayor número de los pobres de la ciudad, que conocemos con el nombre de vergonzantes, ocultan su miseria, se encierran con sus hijos en sus habitaciones desmanteladas, y sufren en ellas los horrores del hambre y la desnudez..... Las calles y plazas de la ciudad están infestas por rateros, ebrios, lazarillos, holgazanes y aún locos.... La noche pone exclusivamente a la disposición del crimen o del vicio todo cuanto hay de sagrado"*.

En la búsqueda de soluciones a este problema que afectaba a todas las Ciudades y bajo las orientaciones de la Reforma Borbónica en España y en la América Colonial, a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, se estableció una diferencia básica que consistió en darle a la miseria un tratamiento marcadamente distinto del que hasta entonces había recibido.

De hecho la única salida para los hijos de la familia con escasos recursos, eran los hospicios, “*La única alternativa al aborto, al infanticidio o a la muerte diferida*”, Tarifa (1994; 282). En este contexto se legisla y se regula la vida de los hospicios, instituciones de recogida que a lo largo del siglo XVI y del siglo XVII se extendieron dado un incremento del abandono infantil. En los inicios del siglo XVIII los hospicios se habían convertido en un “mero” almacén de niños que, si sobrevivían pasaban a ser un lastre para la sociedad y un gran despilfarro no solo demográfico sino económico. Las medidas caritativas de las órdenes religiosas y después las medidas ilustradas de la Reforma Borbónica intentaron atenuar esta situación de la infancia, ya que era obligación y deber de la sociedad y del Estado socorrer a los expósitos. Se reconoce que la dedicación a los expósitos debía ser más intensa que otros necesitados, pues los niños son seres desvalidos e inocentes.

Quien afronta esta situación que en principio afectaba al gobierno español, y más adelante al recién nacido Estado-Nación, fue Antonio de Bilbao en 1789; para Bilbao el problema de los expósitos no es la falta de medios económicos, sino el uso final: ¿para qué mantener vivos a estos niños?; ¿qué uso les dará el Estado?...En los comienzos del siglo XIX, los límites entre el mundo del niño y el mundo del adulto eran imprecisos²⁰. Los niños tomaban parte del mundo de los adultos de tal modo que era difícil percibir la infancia en la vida cotidiana. Los niños participan de la vida, pero, al mismo tiempo, eran poco apreciados, altamente amenazados y escasamente valorados. La sociedad tenía clara la diferencia entre la edad infantil y la edad adulta, pero esta diferencia era más teórica que práctica ya que el criterio para pasar de la infancia a la madurez era la necesidad de cuidados para sobrevivir.

²⁰ «La duración de la infancia se reducida al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con el adulto, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de juventud», en Ariés, Philippe: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Ed. Taurus. 1987, pp. 9-10.

El Estado y su derecho, con el objetivo de la consecución de una humanidad nueva y mejor y con un espíritu progresista, tratará de legislar el cuidado del niño abandonado y enfermo, así se comienza a legislar sobre estas instituciones de recogida y encierro. Se armonizarán en esta situación de abandono los criterios de cuidado y de formación en un ambiente muy estructurado y disciplinado. Se vigilará al niño permanentemente (de día y de noche), con el fin de que se puedan formar trabajadores útiles a la sociedad, es decir, estas instituciones se preocuparán, se ocuparán y garantizarán que el niño sea educado, criado y desarrollado para que no se convierta en una carga para el Estado²¹.

EL HOSPICIO

Fábrica de sujetos útiles y letrados

Con el advenimiento de las ideas generadas por la Ilustración, cuyo mayor auge se vio en España durante el reinado de Carlos III, el concepto del tratamiento a la pobreza dio un vuelco. Empezaron a abrirse paso nuevos conceptos que implicaban una crítica a la caridad indiscriminada y vigorosos planteamientos respecto a la urgencia de sustituir esos criterios paternalistas por otros conducentes a la rehabilitación de vagos, marginados y parásitos a través del trabajo productivo.



²¹ «Es preciso, con cuidadoso desvelo, conservar la vida de estos niños y darles recta educación. Hay que admitirlos sin repugnancia, bautizarlos sin dilación, prepararles nutricias competentes y cuidarlos de modo que merezca el premio de Dios y la alabanza de los hombres», en Loste Echeto, Lorenzo: *Fray Tomás de Montalvo, defensor de los expósitos*. Madrid. Ministerio de Gobernación, Dirección General de Sanidad. 1954, p. 13.



El Papel Periódico de Santafé se hizo vocero de estas ideas y criticó los conceptos antiguos de caridad indiscriminada, insistiendo en que esa forma de manejo de la pobreza no hacía más que fomentar la holgazanería y convertir la mendicidad en una forma habitual de vida. Dicho periódico calificaba la mendicidad callejera como “*un monstruo civil; una hidra de mil cabezas que se alimenta de la sustancia de los pueblos para devorarlos*”. En consecuencia, en poco tiempo tomó forma y fuerza la idea de convertir el Hospicio de morada de “monstruos civiles” en fábrica de sujetos útiles a la sociedad, mediante la enseñanza de oficios diversos. Según el citado Papel Periódico, los mendigos reclusos en el Hospicio “*harían florecer las artes, la industria y todos los bienes relativos a la tranquilidad civil y gloria de la sociedad*”.

El propósito de reforma de los hospicios se realizó a través del trabajo; para tal efecto, se instalaron telares, tornos de hilar y se establecieron relaciones con maestros de oficio para que dieran periódicamente instrucción a los niños que se encontraban allí.

En la Novísima Recopilación de Leyes de Carlos IV, en el libro VII, título XXXVIII, *De los hospitales, hospicios y otras casas de misericordia*, se destaca la Ley V. Esta plantea cómo el gobierno se preocupa del fin que se tiene que dar a los niños abandonados en los hospicios. Se recomienda que todos los hospicios tengan escuela de primeras letras con el fin de instruir a los niños en la religión cristiana y enseñar a leer, escribir y contar, por ser estos “*principios tan útiles para todo hombre, aun de los que se destinan a los ejercicios mas sencillos*”. El niño, una vez instruido en las materias básicas, tenía la posibilidad de continuar formándose en un oficio en función de la *inclinación*, la *proporción de su talento*, la

edad y las *fuerzas*. Según esta ley, se debe dar en el hospicio un seguimiento personalizado y continuo de cada niño.

Lo que se pretende con esta instrucción/educación adaptada a cada niño es la formación de personas que sean buenos cristianos y honrados ciudadanos, siendo así elementos útiles al Estado.

Podemos afirmar que estas leyes se caracterizan por dos elementos que las constituyen y las definen. Por un lado, la normativa que se encuentra impregnada de tintes morales legitimados por la confesionalidad del Estado. Por otro lado, la normativa que concede vital importancia a la dimensión ocupacional y laboral de los menores allí recogidos. Se manifiesta la necesidad que tiene el Estado de que el menor sea educado para el trabajo además de ser instruido en las disciplinas intelectuales más básicas: leer, escribir y contar, pilares en la emergencia de la escuela, es decir, se recoge, encierra, acoge, cría, educa bajo unos principios y para ser útiles.

La normativa también contempla la posibilidad de que en estas instituciones recojan a niños que tengan padres conocidos pero que no pueden mantenerlos, de lo cual se puede deducir: primero, que el niño podía reintegrarse de nuevo a la familia cuando ésta tuviese un futuro más próspero, y segundo, que la llegada de niños en estas condiciones supondría la institucionalización de la infancia a cargo del Estado.

El principal objetivo del hospicio era dotar al niño abandonado (o no) de un bagaje cultural básico y de un oficio para evitar que volviera al mundo de la mendicidad y se integrara en la sociedad como buen cristiano y honrado ciudadano²², ya que los menores que se recogían eran los niños que

²² Proceso de transformación que queda perfectamente reflejado en las siguientes palabras: Así pues hay una primera fase

en la que el menor es meramente aprendiz y cuyo trabajo no obtiene retribución económica de ninguna clase. El examen de un maestro en la materia determinará si la preparación será suficiente para ver si se halla en condiciones para pasar a la segunda fase. En ella el niño ya adquiere la categoría de discípulo en la cual trabajará también dentro del hospicio percibiendo una

permanecían al margen de la sociedad: huérfanos, mendigos y abandonados; lo que el Estado hace es involucrarlos en la sociedad a la que pertenecen a cambio de su beneficio²³.

Los miserables no fueron concebidos solamente como un asunto religioso asociado al ejercicio de la caridad cristiana, sino como un “asunto de policía” y como tal debían recibir un nuevo tratamiento y por ende un nuevo control de los individuos en la ciudad; así, se retornó al concepto de caridad, como pensamiento director, la caridad, entonces, se estableció como instrumento de perfeccionamiento no sólo espiritual sino personal. En el caso de los hospicios la idea se dirigió a disminuir el costo social invertido por el Estado; el problema,

compensación económica. El hospicio retendrá tres cuartas partes, con lo que sufragará el sustento del menor, y con la última parte, bien se le va formando un peculio para entregárselo al final de su estancia allí, bien se le da la mitad y la otra mitad se utiliza como hemos dicho. En la última instancia se vuelve a examinar al menor por maestros de afuera del hospicio.

Si fuese confirmada su aptitud se le concede el grado de oficial perfecto, lo que le permite ya trabajar con independencia y por lo tanto subsistir por sus propios medios. En estas condiciones se pone en libertad al menor para que se pueda establecer donde y como lo desee él mismo. El día que haya de abandonar el hospicio se le proveerá de vestimenta y se le hará entrega del peculio que, como anteriormente vimos, se ha ido formando..

²³ Los niños abandonados y recogidos son utilizados al servicio del Estado; uno de estos servicios fue el mantenimiento de la salud pública. Podemos afirmar que el niño, en el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX, es usado con fines médicos. Una confirmación de esto es el uso de niños expósitos como reservorios humanos y transmisores de fluido vacuno en la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna. Los niños de la expedición recibieron el nombre de *niños vacuníferos*. Durante el viaje se les hicieron las vacunaciones, sucesivamente, de brazo a brazo con el objeto de mantener el virus fresco y de que no perdiera el poder profiláctico. Su función fue tan importante y esencial en el desarrollo de la propagación de la vacuna, que Gonzalo Díaz de Yraola la define como «una caravana infantil con rumbo al Nuevo Mundo para transportar la vacuna y prevenir las epidemias de viruelas. Dando como resultado uno de los viajes más extraños que tiene como protagonista a la medicina y a la ciencia en el siglo XIX»⁶ Con estas palabras comienza el libro de Díaz de Yraola, Gonzalo: *La vuelta al Mundo de la Expedición de la Vacuna*. Sevilla. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, C.S.I.C. 1948, p. 1.

como se mencionó anteriormente, no se retribuían estos gastos a la nación; la idea entonces, era obtener un número significativo de trabajadores o militares, ya que el problema fue considerado un problema de economía social, producto de la falta de trabajo y de educación. Según Martínez Boom en Ospina, H, Narodowski, (2006; 30), *“se empieza a plantear que la miseria tiene su origen en la ignorancia, en la pereza y en la ociosidad”*; se propone entonces como alternativa social fuera del encierro de los miserables en hospicios, la necesidad de convertir estos lugares en sitios de trabajo y enseñanza.

De esta manera los hospicios se convierten en lugares de ocupación y de instrucción, en palabras de Martínez Boom en Ospina, H, Narodowski, (2006; 35), *“se trataba entonces de conjugar disciplinamiento y trabajo. No era suficiente recoger y encerrar [...] ni bastaba con abrir nuevos hospicios [...] Era necesario dar al encierro una nueva utilidad, y para ello el hospicio habría de ser utilizado como taller-escuela en el que vincularan la enseñanza y el trabajo”*. Aparecen así, los niños y las niñas como el eje no tanto de saber como de disciplinamiento y vigilancia, en lo cual primaron las máximas morales, las prácticas de policía, las formas de vida en civilidad y la enseñanza para realizar oficios; marcados por la matriz del tiempo pautada por la religión, bajo la influencia de las comunidades religiosas. De aquí, la comprensión del principal modo de operación de esta matriz temporal escolar constituida alrededor de un imaginario del tiempo lineal y segmentado heredado de la matriz religiosa y que hace parte del manejo del tiempo de otras instituciones de encierro²⁴, donde se marcan los tiempos de descanso, oración, aprendizaje, las horas importantes, entre otros, el rezo de las horas canónicas, a continuación la celebración de la Eucaristía y,

²⁴ “Trótese después de la necesidad que hay de instruir a los presos de la cárcel en la doctrina cristiana y los misterios de nuestra santa religión, advirtiendo que el mayor número de los que entran a esta casa ignoran absolutamente los primeros rudimentos del catecismo; por lo cual, y conociendo el celo religioso del ilustrísimo señor Obispo Gobernador, acordó el Cabildo pasarle oficio, suplicándole se sirva ordenar una misión en esta cárcel, encomendándola a algún eclesiástico que sea aparente para desempeñar este objeto tan interesante”. (Bohórquez, Luis; 56)

consecutivamente, a lo largo del día la distribución de los diferentes oficios, teniendo presentes los horarios de alimentación y la finalización del día y las actividades a las ocho, es decir, que la pobreza, el interés mercantilista y poblacionista y el pesado lastre de la consideración religiosa, marcaron los ritmos de los hospicios y más adelante de la escuela.

Los hospicios: Forma, dinámica y función que se extendieron a la escuela

La forma: Como se mencionó anteriormente los hospicios guardan relación en su estructura arquitectónica con la mayoría de instituciones de encierro: corredores, y/o pasillos, salones o galerías, patio central, baños, distribuidas de tal manera que desde cualquier punto se puede vigilar. Cualquiera de nuestras escuelas es un vivo ejemplo de esta distribución: un patio central y alrededor las aulas, es decir, que cualquier punto es bueno para controlar; así las encontramos de uno, dos y hasta tres pisos. Ahora, continúa el patio, pero generalmente en dos de sus lados se levantan edificios de tres o cuatro pisos con salones a lado y lado comunicados por el famoso pasillo, lugar de encuentros y desencuentros; pasillo

que permite la comunicación con todas las dependencias, la rectoría cerca de la entrada generalmente ocupa una posición privilegiada.

Salones, patio y baños generadores de miedos, angustias, peligros, lugares desagradables pero a la vez agradables, lugares donde uno se siente bien, pero también mal,



lugares que marcan las instituciones de encierro; es en el patio, los salones y en los baños donde generalmente ocurren las agresiones, donde se fortalecen y/o se rompen amistades, donde se aprende.

Así, con la escuela, no sólo emerge una práctica pedagógica específica, unos tiempos claros, unas normas, unas personas, se requiere de un espacio, un espacio que posibilite el control, un espacio cerrado que permita recoger, proteger y vigilar, al igual que “la prisión” o “el hospital” instituciones que aborda Foucault. Ante esa necesidad irrumpe la escuela, la institución educativa que admite



criterios de competencia, saber, sistemas, normas, condiciones legales que dan derecho a la práctica pedagógica y a la experimentación del conocimiento en un sistema de diferenciación y de relaciones que sólo se pueden dar allí, pero

también, una institución con cierto número de rasgos que definen su funcionamiento en relación con el conjunto de la sociedad.

Cada espacio de la escuela da lugar a un tipo de encuentros, por ejemplo en el aula, las relaciones en este espacio adquieren una connotación diferente a las que se promulgan en otros espacios de la escuela, estas se organizan mediante lo que se ha llamado "estructura de participación", durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de relación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen y en torno a determinadas tareas o actividades, como lo plantea Rockwell (1997; 23) *“La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos, a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Tal relación implica la capacidad de*

seguir la lógica de la interacción y de entender " que quiere el docente" en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción"; en estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o la reprobación del maestro, ellos "no saben", mientras que el maestro por definición institucional "si sabe", dirán los niños, el aula es el recinto del poder y el saber y "los dos, los posee el maestro".

En los imaginarios estos tres espacios pasan a la situación de lo que existe y se le imagina, pero se les imagina peligroso, desagradable, generador de miedos, como valoración negativa, así, por ejemplo, podemos leer: "el matoneo se toma las aulas: apodos, chismes, insultos, mortifican a estudiantes" EL TIEMPO (septiembre 10 de 2006; 3-9), o niños agredidos en el patio de descanso; lo deseado entonces, que no existe en la escuela pero que se imagina tendría que ver con lo planteado por niños, niñas y jóvenes, la existencia de estos lugares pero convertidos en espacios tranquilos, agradables y confortables.

Dinámica: Como en toda institución existía un requisito, el certificado de Bautizo, es decir, que recibido el niño (no importando la condición de abandonado), se determinaba si venía acompañado del certificado de Bautismo; en caso de no ser así, se procedía a la aplicación de este sacramento. Una vez allí, se diferenciaban según edad; los recién nacidos hasta los 3 años eran puestos bajo la custodia de las ama de cría (un ama de cría podía tener a su cargo hasta cinco niños); los de 3 a 6 años, pasaban al cuidado de mujeres seglares y/o religiosas y los de 6 a 15 bajo la vigilancia de un rector, y se les contrataba un "tutor" para el aprendizaje en un oficio. Cada grupo se ubicaba en cuartos separados y para el aprendizaje de los oficios existían aulas especiales. Las niñas eran separadas de los varones al cumplir los tres años para evitarse posible perversión.

La jornada laboral comenzaba a las ocho y se desarrollaba en las aulas o en dependencias propias para esta labor; allí permanecían hasta las once, repasando al mismo tiempo la doctrina cristiana; la comida a las doce terminaba con una nueva dedicación religiosa y a las dos volvían a los talleres hasta las seis; antes

de la cena, debían rezar el rosario y a las ocho se recogían en sus dormitorios. Los días festivos, los domingos, y fiestas de guardar después de haber cumplido con sus obligaciones, oían la misa a las ocho. Una hora después salían con el director en orden por las calles de la ciudad, cantando el rosario; por la tarde eran acompañados por un religioso, quien les explicaba la doctrina cristiana durante una hora; en el resto del día podían ocuparse en los juegos de la pelota o en aquellos que pudieran realizar dentro del sitio y campo que tenían destinado para el descanso.

Los niños de padres conocidos y a los cuales se les reconociera alguna habilidad, se les enseñaba a leer, a escribir y a contar en cuartos separados para este fin, de igual manera podían acceder a aprendizajes para ayudar en la misa.

Las niñas recibían formación en la doctrina cristiana, formación para el servicio doméstico o el matrimonio, con opción a la vida religiosa, al matrimonio o al trabajo doméstico; los expedientes de salida de niñas para servir incluían informes sobre los peticionarios y la adquisición de compromisos por su parte.

Función: la principal función evitar que los niños andarán por todo lado sin otro oficio que el de pedir limosna; pero no podemos creer que únicamente se habían centralizado en las fundaciones tradicionales de atención a la infancia, sino que con el tiempo y ante la necesidad de beneficios se añadió que los niños mayores de seis años aprendieran un oficio y/o trabajo, de tal manera que al salir fueran útiles a la sociedad. De aquí, la existencia del reglamento que había de regir la vida de los niños desde los 6 a los 15 años; en él reglamentaban primero los horarios para las distintas actividades, entre las cuales las primeras a realizar eran las religiosas.

El trabajo fue considerado el mejor correctivo contra la pobreza, con su triple función económica, moral y política... y una cuarta, punitiva, por la que los hospicios serían sobre todo cárceles, ya que el encierro era de mínimo 8 años.

De hecho, hablamos de los hospicios porque en ellos solo se suministraron los medios para el trabajo y el aprendizaje de los niños, es decir, que a pesar de

que en estos lugares también se encontraban otros “excluidos”, estos se preparaban para el orden del lugar. Los hospicios se inscriben en un tiempo medio de la reforma borbónica; esta situación media condujo de una parte a una rápida materialización exitosa de los fines propuestos, como centralización, caja única, coacción de la mendicidad y a un rápido cese de la tarea represiva, que pudo venir de la mano del gran número de pobres asistidos. Por lo tanto, se constatan dos hechos, por una parte, una política de aislamiento y por otro una política mercantilista con un único fin, la preservación de la moral tradicional y la preparación para el trabajo como una forma de utilidad social.

Aquí podemos ver como se fue configurando una nueva institución, en la medida en que se fue conformando en nuestro medio el Estado, es decir el Estado surge para arrebatar a la familia y a la religión el derecho a la educación; lo cierto es que esta “nueva” institución (la escuela), mantuvo vigente la cara antigua, la de la protección a los pobres; cara que se quiso ocultar al eliminar la palabra “escuela” de las publicaciones oficiales, con excepción de las referencias al modelo educativo rural llamado escuela nueva, para cortar es estigma de miseria y segregación social que ha adquirido ese vocablo, las actuales urbanas y rurales graduadas que no estén en le plan de escuela nueva se denominaran de ahora en adelante colegios o, en caso de duda, colegios de educación básica primaria. Documento Revisión de ciencias, educación y desarrollo. (1995; 179).

La escuela, entonces, en sus comienzos tuvo poco que ver con el conocimiento; en cambio, instituyó unas formas de regulación del tiempo, un espacio que determina el tipo de prácticas y el cumplimiento del horario. Así es como nos vamos acercando a la comprensión de la escuela como ese espacio en que se segregaba a los menores de los adultos bajo el cuidado de ciertos sujetos, por varias horas al día, durante cierto tiempo del año; desde esta perspectiva, con la escuela aflora una nueva regularidad que permite delinear de manera cada vez más firme una política de carácter totalizador. En palabras de Martínez Boom (2006), *“política para el recogimiento de niños pobres, encerrando sus vidas en ocupaciones y oficios con los cuales se pretendía desterrar sus libres*

costumbres, corregirlos para acostumbrarlos a vivir en policía”, y aclara, esta regularidad no elimina ni sustituye las otras prácticas y formas educativas.

Desde el orden imaginario pasaría a ser el encierro en el caso de la escuela un existente que se le imagina y es real, ($R > I < \text{Real}$), y como tal se actúa. La diferencia está en ver a la escuela como una cárcel – un no real, pero existente en el imaginario (I-R), dado por las condiciones, la infraestructura, las normas, el manejo del poder y la vigilancia; con una valoración negativa que hacen que la escuela pierda su verdadero sentido.

El encierro entonces pasa a ser un imaginario generador de imaginarios que trascienden la línea de lo posible, y nos encontramos con el deseo de ver una escuela como un zoológico o como el paraíso, con fuentes, bosques, además de ser el lugar donde se viva la libertad total.

La vigilancia y el control como imaginarios poderosos están en el orden de Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$): los niños, las niñas y los adolescentes coinciden que están ahí, para vigilar o para ser vigilados y controlados, como su condición dominante.

LA FAMILIA

Unos destellos que alumbran la escuela

Desde la teoría del asombro²⁵ en el caso de los imaginarios, la familia pasa a ser un elemento más sobre el que se fundan las condiciones de posibilidad para la emergencia de la escuela.

²⁵ Ahora la nueva mirada a los imaginarios los sitúa desde la teoría del asombro que según Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), conlleva dos operaciones una cognitiva, el desplazamiento y otra disciplinaria, el residuo. Permite comprender en el primer caso, que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran (en el caso de la escuela, el hospicio se desplaza hacia ella); en el segundo, el residuo, hace referencia al campo de los imaginarios que queda por fuera de las disciplinas consolidadas, y en el cual su objeto de estudio es un resto que no estudian los sistemas de organización social o sus culturas como objeto definitorio de su campo

Venimos entonces de pensar unas instituciones en las que no sólo se recogiera y encerrara a los niños y niñas, sino en aquellas donde también aprendieran algún oficio que los convirtiera en personas útiles a la sociedad. Hasta ahora, los niños permanecían al lado de sus padres o al cuidado de un adulto o en los lugares de recogida; compartían con los adultos las actividades lúdicas, educativas y productivas; una aproximación inicial nos indica que esta relación adulto – niño se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de un trato interpersonal muy particular caracterizado por el poder, la influencia y la obediencia. Por ello, es necesariamente asimétrica, en virtud de una cláusula eje de la misma: el niño es heterónimo, por ser niño, mientras el adulto es autónomo por ser adulto; los padres lo manifiestan en su clara convicción que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación a un ser que los necesita como complemento, o como se pensaba en siglos anteriores, para domesticar, civilizar y domar desde una perspectiva de autonomía y represión, de manera intencionada y regulada; es decir, que quienes debían ocuparse de la educación de los hijos eran los padres. Sin embargo, la emergencia de instituciones con la función de enseñanza llega a establecer una clara división del trabajo que legitima el desplazamiento de la función educadora de la familia, del niño hijo y de la autoridad del padre a la escuela.

Rousseau (1984), en *Émile* manifiesta: *“Si el maestro carga con el deber que naturalmente le corresponde al padre, también heredará sus derechos naturales”*; o sea, el poder total sobre el hijo ajeno pero ahora categorizado como alumno. Incluso Kant, en Deleuze (1974; 87), a partir de la referencia al anterior párrafo de *Émile* cambia la metáfora a favor de una orden legal *“en cierta educación, es necesario que los padres abduquen su autoridad enteramente a favor del pedagogo”*

El padre entonces se “autoexcluye” de la educación de su hijo para que éste pueda ser “gobernado” por el maestro. Según Narodowski, en Ospina, H, Narodowski (2006; 12), *“Por este proceso el maestro basa su poder en la legitimidad del poder natural del padre”*, es decir, que este poder ejercido en la

familia por el padre, pasa ahora a ser ejercido por el maestro en la escuela; así las manifestaciones de autoridad, control y moralización que le corresponden a la familia y que se representan en las maneras de “transmitir” y en los procesos de pasividad, humildad y obediencia de los hijos y en el reconocimiento que estos deben tener hacia los padres, pasa ahora a ser ejercida por esta figura, en esta institución. El ideal de escuela se centra en el reconocimiento que los alumnos hacen mientras que aprenden hacia sus maestros y su institución, de allí, que se reproduzca el imaginario de la escuela como el lugar donde se traza el modelo de ciudadano moral y disciplinado, que, al igual que la familia como institución de socialización, tiene que formar.

Por medio de este desplazamiento de saber, autoridad y poder se sientan las bases de la universalización de la enseñanza a partir del mecanismo por el cual el padre transfiere su poder al maestro; resulta posible pensar que la emergencia de instituciones para el encierro y el aprendizaje (escuelas), desplazan la preocupación por la infancia del ámbito de lo privado (la familia y los hijos) al ámbito de lo público (la escuela y los alumnos) y se inaugura así un espacio socializador “secundario” con algunas regulaciones propias del ámbito familiar como el saber y el poder de unos sobre otros y la obediencia de los otros; de este modo, hablar de “desplazamiento” implica la delegación del poder, encarnado “naturalmente” en la figura del padre, a la figura del maestro que gana su legitimidad por la acción escolar de distribuir conocimientos por medio de unas formas propias. Son por lo tanto los maestros quienes con métodos racionales, habrán de actuar ordenadamente y eficientemente sobre la niñez.

El lugar otorgado al maestro es el del saber y desde allí se le asigna, además, el poder de la enseñanza, y la forma para distribuirlo; esta especificidad es muy importante, porque coloca al padre en el lugar del no saber con respecto al hacer educativo que se traslada a las escuelas; en relación con el poder, el maestro es el único que enseña y los alumnos aprenden, sin diferencias entre ellos. Esta tecnología de poder ha permitido el disciplinamiento escolar: un adulto, que

plasma la relación “adulto que sabe”- y educa a un elevado número de alumnos – y un “niño que no sabe”.

La transferencia de la educación familiar hacia la escuela, se hace posible a partir de la garantía que se ofrece en la esfera pública, de la aplicación de métodos racionales y del seguimiento de un orden y procedimientos eficientes, dados por el saber pedagógico.

El maestro que tiene que pensar en el niño-alumno, en ese cuerpo sobre el que tiene que ejercer “disciplinamiento” pasa al ejercicio de unas prácticas de intervención que dan origen al saber, “el saber pedagógico”, saber que tiene que ver con métodos y estrategias para dirigir, guiar y controlar a la infancia. En este sentido Zuluaga (1999; 106-107), plantea, *“la emergencia de la escuela se localiza circunscrita a un proceso de institucionalización de la enseñanza. Proceso que comparte una doble naturaleza: está inscrita en una estrategia*



de poder y es un acontecimiento de saber (.....). El punto de arranque del proceso se localiza en la emergencia de la instrucción pública como acontecimiento político que incorpora al despliegue de sus fuerzas en el saber de las primeras letras”. Acontecimiento de poder que requería de la configuración del oficio del maestro y de la definición de éste como sujeto de saber, sin el cual, la estrategia de poder no podía funcionar, lo cual se confirma en dos aspectos: el maestro debe formar hombres obedientes al poder del Estado y éste, el maestro, adopta un saber para la enseñanza y también un método para enseñar el saber; saber y procedimientos que llegan a ser condiciones para el ejercicio del oficio de enseñar.

En palabras de Narodowski, en Ospina, H, Narodowski (2006; 14), *“son los Saberes que se desarrollarán sobre lo propiamente escolar y sobre el mismo cuerpo infantil los que culminan con la legitimación de la escuela como la instancia*

monopólica de distribución de los conocimientos. La especificidad de dichos saberes convierte al alumno o alumna en una categoría particular dentro del concepto de niño o niña, y a la escolarización en un tipo particular de fenómeno educativo”.

Son estos nuevos especialistas “maestros” quienes, con métodos racionales actuarán sobre el niño y la niña, quienes a su vez, no seguirán siendo sólo un niño o una niña, “sino que pasarán a ser un “niño alumno” o una “niña alumna”. Narodowski, (1999b; 14).

Esta posición de “niño alumno” o una “niña alumna, coloca a los estudiantes en una posición en torno a la autoridad y a la obediencia que se sitúa en el orden imaginario dentro de lo Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$). Autoridad y obediencia generadoras de un imaginario que hoy es considerado un imaginario global; el miedo, miedo ante el rector, los coordinadores, los maestros, los compañeros; miedo a los castigos, a no “saber” la respuesta correcta, a ser pillados, todo esto dentro de lo que existe y así se le imagina.

Del niño adulto en la familia, al niño que no sabe en la escuela: Un imaginario que aún hoy nos atormenta

La ausencia de una amplia y completa historia de la infancia se debe entre otros factores, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica, pues es sólo cuando los hijos adquieren autonomía que pertenecen al mundo de los adultos, y sólo cuando se accede a este mundo, se comienza a formar parte de la historia.

El punto del origen de la concepción moderna de la infancia nos remite a un estudio que hoy se considera clásico: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* del historiador francés Philippe Ariès (1987). Lo que Ariès examina es la “*historia tácita*” de los sentimientos presentes en la cotidianeidad. Según el historiador francés, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los

adultos, "libre", en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas "educativos" que se inician en la familia a través de la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, que más tarde asumirá la escuela.

La concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres; el fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del Estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos. Con esto se demuestra que la infancia es una construcción histórica moderna, en la que la institución escolar ocupa un rol destacado.

Es a partir de los siglos XV a XVII, cuando se vislumbra un cambio de responsabilidades atribuidas a los más pequeños, como un cuerpo que inspira amor, ternura y preocupación, que necesita ser amado y educado, deberes cuya responsabilidad está a cargo de la familia; a partir del siglo XVIII aparece un interés distinto por el niño, que culminará con una concepción de la infancia distinta y propia de la modernidad, muy ligada como ya se mencionó al surgimiento de la escuela producto también de este mismo período histórico. En la modernidad, el niño es percibido como un ser inacabado, carente, reconociéndose en éste la necesidad de resguardo y protección. "*Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil*" (Narodowski, 1994). Un cuerpo heterónimo, que necesita ser educado y que es dependiente de los adultos; en términos de Gélis, "*el niño es una cera blanda*". De aquí, que la infancia sea una construcción difundida por la adjudicación de características

como la dependencia y la heteronimia de una parte de la sociedad, dependencia que constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a éste, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Estas faltas solo podrán ser compensadas por el adulto que es un ser autónomo, independiente y completo. Es el adulto, quien compensa la carencia del infante evitando aquello que es antinatural y que le permita al niño seguir el natural sendero hacia la adultez; el niño entonces, necesita ser formado, lo importante dirá Comenius, es la acción sobre la niñez a través de un método de enseñanza eficaz que enseñe “todo a todos”, denominado “el ideal pansófico”.



El nacimiento de la infancia moderna trae el necesario alejamiento del niño de la vida cotidiana de los adultos y lo posiciona en la escuela, se deja de considerar al niño como “adulto pequeño” para colocarlo en su lugar de infante. Con el nacimiento del sentimiento de infancia, surgen los discursos que normativizaron al cuerpo infantil y demarcaron los límites entre éste y la adultez: la pediatría, la pedagogía, y es gracias a la acción del discurso pedagógico como han sido posibles las categorías y conceptos que a lo largo de la modernidad han coloreado el pensamiento acerca de la infancia.

La pedagogía como disciplina, por un lado, caracteriza a la infancia y por otro, a los niños como objetos de dos operaciones: constituyen un campo de análisis al ser desplazados del seno de la familia a unas instituciones en donde puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva, la acción del niño ahora será juzgada y consecuentemente corregida en relación con los instrumentos teóricos que la pedagogía ha construido; de igual manera, es ésta la que caracterizó la utopía pedagógica del “niño del mañana” que se debe formar.

El desplazamiento del niño de familia a la escuela, al lugar del encierro del cuerpo infantil, del disciplinamiento, la obediencia, la corrección y del control, permitió la construcción del niño alumno. Así, la infancia, que ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos, dirá Ariès es *“sorprendente verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita y por consiguiente la escuela, conquista sus derechos y se difunde”*, de modo que *“la infancia se constituye escolarmente y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado ‘escuela’*. Narodowski, (1994). La pregunta aquí es, ¿ese cuerpo infantil que constituyó la escuela y en el que entran a trabajar varias de las ciencias humanas en el ámbito de las instancias que regulan la escuela, está en el orden imaginario Real-Imaginada ($R > I$): Existen pero realmente se le imagina? O ¿Existen pero no se les imagina?



EL ESTADO

Encierro - Control – Beneficio - unificación: los imaginarios en torno a los cuales giró la escuela pública desde la mirada del Estado

Las confrontaciones bélicas que se sucedieron a lo largo del siglo XIX tuvieron como fin la construcción de la nación independiente con una forma de gobierno específica y un proyecto económico y social propio. El modelo de Estado que surge en América Latina con la independencia, asume las competencias educativas hasta ahora en poder de la familia y la iglesia, la sociedad se seculariza y se afirma el concepto de nación; las escuelas públicas emergen con algunos elementos de las instituciones de encierro que venían de la Colonia.

El siglo XIX: El siglo de la independencia

En el siglo XVIII se produjo en Europa el rompimiento del llamado "Antiguo Régimen", lo cual otorgó a la sociedad su emancipación respecto del Estado absolutista y fijó límites a la acción del Estado; el Estado, empezó a garantizar la libertad religiosa e impuso a la Iglesia su definición como asociación social separada del Estado y en ningún caso investida de atribuciones generales para la sociedad; el nuevo Estado liberal se erigió sobre sociedades definidas como *naciones*. Este concepto de *nación* que empezó a utilizarse a partir de entonces alude a ciertos elementos comunes de la sociedad, tales como la comunidad territorial, de lengua y de cultura y se concibió en principio como una unidad indivisible integrada por una suma de individualidades de carácter homogéneo e igualitario.

Las necesidades de construcción nacional propiciaron una serie de medidas estatales, entre ellas las medidas de política educativa, a las que se asignó un papel integrador. La función que el Estado cumplió en el campo de la educación tuvo un significado muy importante, a la educación se le atribuyeron funciones tales como las de integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado. Se

trató, en definitiva, de conseguir el consenso, de manera que el Estado no se redujera a ser un aparato de mando e incluso de represión, sino por el contrario debería ser de consenso entre los diversos sectores de la sociedad. La educación adquirió en ese sentido una significación relevante dado su carácter de órgano óptimo para la generación del consenso. Junto a ello, los procesos de secularización del Estado formaron también parte de esta lucha hacia el consenso. El Estado como representante de lo general rompió el monopolio ejercido por la Iglesia en materia educativa, la secularización de la política se presentó como requisito para una nación unitaria y un poder estatal indiscutido.

El Estado buscó también, a través de la educación, facilitar la movilidad social (función social) y formar adecuadamente a los ciudadanos para realizar un trabajo dentro de la estructura productiva de la sociedad, (función económica), de tal manera, que se pudiera sostener el Estado. Estas dos funciones, social y económica, fueron adquiriendo relevancia según avanzó el proceso de industrialización a lo largo del siglo XIX y conforme la sociedad se fue complejizando.

De igual manera, el nuevo Estado tenía como fundamento la creencia que todos los hombres, independientemente de su proveniencia, eran capaces de un mismo desarrollo de la razón y, por tanto, debían considerarse jurídicamente iguales en lo político. La educación se convierte así en un componente necesario del nuevo orden político. Por ello la escuela, con su proyecto social y moral universal, se dedicó a jugar el papel de factor de unificación moral y de centro de difusión de la conciliación nacional.

América Latina no pudo escapar a la influencia de este nuevo concepto de Estado y a todo lo que ello implicaba; por esto, con el surgimiento de los nuevos Estados con la Independencia, el Estado adquirió un protagonismo muy destacado que parecía ser la única posibilidad de crear un orden nuevo. Es decir, que sólo desde la esfera estatal parecía posible cohesionar los profundos desgarramientos del tejido social. Desde el inicio del período de independencia se debió afrontar el fenómeno de la coexistencia de varias sociedades en el interior del país; ante tales

fragmentaciones y desigualdad socioeconómica el Estado debía asegurar no sólo la unidad territorial-administrativa, sino procurar igualmente la dinámica económica, social y la representación política. Esta es una producción imaginaria en la situación Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$): por ser la escuela considerada en este propósito como aplastadora ideológica. Unificar, unificar es el sentido de la escuela.

A pesar de la profunda inestabilidad política que siguió a la Independencia de América Latina desde el comienzo de la gestación de las nuevas repúblicas, la educación pública fue un campo propicio para las manifestaciones unitarias. La legislación sobre materia educativa fue muy abundante e intensa a lo largo de todo el siglo XIX, y el principio del "Estado docente" se introdujo desde el inicio en las nuevas constituciones políticas. El Estado se atribuyó sin vacilaciones la función educadora, educación que hizo importantes aportes en la construcción de la nacionalidad a través de la transmisión de valores patrios. Como muestra del papel que cumplió la escuela pública en la transmisión de estos valores, es significativo lo que en torno a 1908 afirmaba un observador extranjero tras un viaje por América del Sur: *"El valor educativo de la música es bien entendido y el canto de canciones patrióticas, en especial, forma parte del horario escolar"*. Bohórquez (sf) También resulta ilustrativo en ese sentido, el análisis del contenido nacionalista y patriótico de los libros de texto escolares de todo el período independiente. Asimismo, la educación pública contribuyó decididamente a la secularización de la sociedad.

La instauración de la enseñanza laica en muchos países y, en general, la atribución al Estado de la función educadora frente a las pretensiones de la Iglesia contribuiría de forma decisiva en la secularización de la sociedad y en el proceso de institucionalización política. La base religiosa común del catolicismo en toda América latina no fue cuestionada; más bien, cumplió una función unificadora.

La instrucción pública: El primer paso en el control de la educación

En palabras de Casassus (2003; 30) *“Todo el acontecer de la escuela se inicia con la instrucción - educación pública planteada como un acto político cuya finalidad se manifestó en un esfuerzo de integración de los sectores populares a la vida de la sociedad, y mediante el cual se esperaba transformar al “súbdito fiel a la corona” española, en un “ciudadano activo”.* Durante el siglo XIX, en el decir de Zuluaga (1999; 122-123) la instrucción pública es empleada en diversos sentidos: *“en 1826 en el plan de estudios de Santander, se entendió la instrucción pública como la instrucción de la juventud (...); en el proyecto de código de instrucción pública de 1834, es definida como toda aquella actividad educativa en que el Estado toma parte en su financiación (...), y se denomina instrucción pública, en el siglo XIX, a toda actividad de enseñanza reglamentada y vigilada por el Estado (...).”*

Instrucción que implica por lo tanto, una práctica de la enseñanza que no se encuentre dispersa en otras prácticas, sino que se establece en un espacio definido, con sujetos que cumplan la función de enseñar. Emerge así una práctica específica, que aparece entonces en la sociedad como escenario que muestra “nuevas experiencias”; espacio que obedece tanto a la necesidad de la población como a los proyectos políticos, a las estrategias de poder, a las prácticas de policía y de configuración de nuevas necesidades.

La instrucción pública se debatió desde sus inicios según lo plantea Zuluaga (1999; 120) entre dos estrategias: *“la del poder político y la del poder moral. La primera buscaba la formación política y moral del ciudadano con base en la ley (.....) la segunda buscaba la formación del ciudadano con base en la ley natural y en el poder divino y se apoyaba en la inspección y vigilancia de la iglesia”,* convirtiéndose así en el espacio donde estos dos poderes midieron sus fuerzas como estrategia para su orientación. Por ello, puede decirse que la instrucción pública se configuró como un aparato integrador y desestabilizador de poderes, saberes y sujetos.

Desde esta perspectiva el Estado asume toda la responsabilidad en la tarea civilizadora y es el único que puede garantizar la unidad de los criterios y de los contenidos con respecto a lo que la época exige. La educación continúa hoy bajo el poder del Estado, un Estado que según Álvarez (2003; 250) *“intenta mantener el control estratégico de los contenidos de la educación, creando los sistemas de información y de evaluación, con finísimos mecanismos de control en torno a la definición e imposición de competencias y estándares”*, sobre la lógica del mercado como forma reguladora de la sociedad donde se rinde culto a la productividad.

Con el surgimiento del Estado, la educación se convierte en deber y obligación estatal haciendo concurrir a la letra de la Constitución de los nacientes Estados, la obligatoriedad: *“Educación derecho de hombres y deber de Estado”*. En esas relaciones Estado-asociados, aparece la idea de centralización cultural; Mejía (1997; 176) plantea: *“la escuela va a cumplir la función de integrar la pluralidad cultural a una cultura universal que homogenice a la población dotándola de valores, códigos lingüísticos, referencia afectiva y sentimiento de identidad con respecto a un centro, así ese se llame París, Washington, Bogotá, Buenos Aires o tantos otros”*. Aparece entonces, la escolarización y la obligatoriedad para garantizar la participación de los niños en la escuela. Escolaridad y obligatoriedad que en su inicio obligan a la práctica de “policía”.

Constitución y política educativa, son el recorrido que permite trabajar en la necesidad de control del Estado sobre la escuela. La educación como razón del Estado queda consolidada en el momento en que éste controla todos los esfuerzos escolares: quienes pueden participar en la educación escolar, la edad de los niños y con ella la gradualidad en la adquisición de conocimiento, las metas con relación al saber, las pautas de adaptación a la escuela, las metas a alcanzar; así mismo, se impone sobre el maestro la necesidad de uniformizar los procedimientos y los contenidos y, la distribución de los tiempos.

Nos encontramos entonces, ante un Estado que quiere tener el control sobre la enseñanza, control que le permitirá no sólo expresar la nueva filosofía y el

nuevo saber sino, ocuparse de suplir la necesidad de instrucción de los ciudadanos, se evidencia así, la competencia del Estado en la promoción de la enseñanza y en la forma de asumir dicha responsabilidad, asunto que comienza a hacerse visible en el discurso de la política y en los planteamientos de finales del siglo XVIII sobre la educación, su necesidad, su importancia, hasta la aparición de la noción de instrucción pública.

Según Martínez Boom (2003; 49) *“En el transcurso de los años que van de 1767 a 1818 el discurso sobre la instrucción y la responsabilidad del Estado sobre ella, va adquiriendo mayor fuerza y del fondo de la llamada educación para la salvación del alma surge la educación y la escuela como necesidad para el hombre y el Estado”*. Se comienzan así, a trazar los lineamientos de la noción de instrucción pública, noción que adquiere en su desarrollo diferentes formas de manifestación. En palabras de Martínez Boom (2003; 48-49) *“aparece como carencia, como necesidad, como correspondiendo al orden civil, como felicidad del hombre y de la república o como obligación y responsabilidad del gobierno”*.

En el siglo XVIII, Condorcet, creyente en la libertad del ser humano, persigue que toda persona pueda desarrollarse al máximo, y que ello se logrará cuando se convierta en un sujeto moral autónomo, capaz de tomar decisiones correctas de acuerdo con la razón y con la verdad, permite dilucidar que es la instrucción pública, la herramienta mediante la cual se conquiste tal creencia, puesto que el objetivo fundamental en un régimen igualitario o democrático es que haga desaparecer cualquier tipo de desigualdades y contribuir al perfeccionamiento de las leyes para el bien de todos los ciudadanos, ya que la concibe en Ruiz (1996; 92-94) *“como un derecho fundamental de los ciudadanos en virtud de que “la sociedad debe al pueblo una instrucción pública: 1) como medio de hacer real la igualdad de derecho y, 2) para disminuir la desigualdad que nace de la diferencia de los sentimientos morales (...)”*.

Estas razones exigen que la instrucción deba revestirse de ciertos caracteres fundamentales: igualdad y universalidad, gratuidad, independencia, permanencia; postulados que han servido -quizá- de inspiración a las múltiples propuestas



actuales para pensar la educación, una educación de la “cuna a la tumba”, con cobertura universal, en términos de participación, equidad y calidad.

La ecuación: Instrucción pública + educación impartida a la totalidad de ciudadanos, permite vislumbrar el objetivo de un Estado que quiere asumir, por las razones que sea, la responsabilidad de una instrucción común que enseñe a los alumnos los

conocimientos que exige la profesión a la cual se destinan, sea para beneficio general, sea para el bienestar particular de los que a ellas se dedican.

Todo parece indicar que las relaciones entre el Estado y el desarrollo de los sistemas educacionales públicos o nacionales se manifestaron con particular claridad, cuando al iniciar su vida independiente, los países latinoamericanos se preocuparon por constituirse en estados nacionales. Casassus (2003; 29) *“Desde las luchas por la emancipación, la relación entre Estado y educación se encontró mediatizada por la idea de generar la Nación, al tratar de inculcar en la población un sentimiento de pertenencia a un conglomerado nuevo”*. El instrumento para ello sería el sistema de educación pública y nacional que era preciso crear. El Estado necesitó a la Educación y la Educación necesitó del Estado, y el motivo fue la transformación y constitución de las poblaciones nativas, criollas e inmigrantes, en ciudadanos. La familia y/o la instrucción aislada no podían cumplir esta tarea, se requería por tanto de una nueva forma, un nuevo espacio que permitiera atender a la población y de unos organismos que regularan su funcionamiento. Desde esta perspectiva, el sistema de educación pública fue un acto político.

Esta nueva postura de un Estado dominado por dos grupos elitistas evidentes y que aún se conservan, las corrientes conservadoras y liberales requirieron de una coalición, coalición política que llevó a la instauración del sistema educativo, instrumento social, encargado de definir el tipo de ciudadanía que construiría la identidad cultural y política de los países, proceso que demoró un siglo y fue posible gracias a una alianza que tuvo cuatro características: pluralismo, apertura, dinamismo y diferenciación.

La efectividad de la alianza Estado – educación fue mayor, más dinámica y más productiva en aquellos países donde se dio mayor pluralismo y apertura; por una parte, el sistema logró generar una fuerza de trabajo conveniente a los intereses de los grupos dominantes, pero al mismo tiempo formó ciudadanos que luego compitieron con ellos por la hegemonía política en la sociedad. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el protagonismo del Estado en la sociedad; su acción estaría fundamentada en la preparación para estar en las sociedades complejas y tendría que ver por lo tanto con la asignación de conductas sociales y con la asignación de roles en la sociedad.

A la función de “formar una nación” se agrega ahora la necesidad de que los sistemas educativos pudiesen darle un contenido propio proyectado a la nación, abriendo paso al nacionalismo en educación. En palabras de Casassus (2003; 33) *“Cuando las bases de la nación estuvieron asentadas, el proyecto nacional de educación se abrió a otro que es básicamente, el proyecto del progreso, que consistió en integrar el quehacer de los sistemas educativos con la idea del progreso”*.

Así, la escuela pública, desde la óptica del Estado, se basa en la lógica de la unificación a través del control. Por encima de todo, la escuela forma a los ciudadanos, la escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública; es la que asegura el carácter democrático de lo político. Como dirá Schnapper, (2001; 127). *“La escuela transforma en ciudadanos a los miembros de una comunidad”*.

La misión de la escuela pública ha sido generar grupos que compartan valores comunes, por encima de sus particularidades; por tanto, lo que hace pública a esta escuela, no es sólo el servicio a la población, ni su financiamiento desde el Estado, sino “crear” ciudadanos útiles a ese Estado, por ello fue necesario centralizar la educación desde una sola instancia, la del Estado (el laicismo pasa a ser un componente fundamental en la medida en la que debe primar lo compartido sobre la diferencia).

De este modo, la escuela pública en la modernidad se sustentó sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar es universal; el objetivo de la escuela pública integrar a los ciudadanos bajo unas pautas establecidas desde el Estado.

La escuela pública se configuró como la institución necesaria para la formación de la población. Desde sus inicios, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia política al naciente Estado, al mismo tiempo que identidad cultural a la ciudadanía. Por ello, se ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación.

La educación: Una cuestión de interés público

Podemos anotar que en el período colonial, la esfera de lo público no se definía a partir de un Estado que se ostentara como representante del "pueblo" y encargado del bien común; en todo caso, el referente del bien común estaba mediado por la religiosidad católica y se limitaba a alcanzar la salvación, preservar el orden y dar continuidad a una estructura social de profundas diferencias.

El proceso que aceleró la diferenciación entre lo público y lo privado en educación se inscribe dentro de una dinámica más amplia relacionada con las transformaciones estructurales que, al nivel político, social y económico, se produjeron entre las últimas décadas del siglo XVIII y durante el XIX; primero con las reformas borbónicas y después con la Independencia se inició un largo camino orientado a separar las esferas de competencia entre Estado e Iglesia.

El Estado moderno se erigió sobre una nueva concepción: como un cuerpo político cuyo poder emanaba del "pueblo"; el pueblo era la suma de las voluntades individuales, lo anterior bajo el supuesto de que el individuo participaría racionalmente, en la toma de decisiones; sobre estas bases se pensaba que el Estado sería ahora el encargado del bienestar colectivo y el organismo regulador de las relaciones individuales. Para los liberales del siglo XIX el Estado imaginado, por el que se luchaba en la prensa y en los frentes de batalla, era un Estado secular, separado de la Iglesia, a quien intentó limitar por todos los medios. Este cambio se gestó a partir de considerar el potencial de la escuela como formadora de conciencias y como un instrumento civilizatorio; a través de la instrucción elemental se lograría que los niños y los jóvenes se apropiaran de los valores liberales y se les inculcaría el gusto por el trabajo, se les normalizaría bajo los gestos, actitudes y valores sociales de un nuevo modelo, ampliamente divulgado en los catecismos políticos y en los manuales de urbanidad.

Sobre este entramado el Estado Nacional concibió la educación como cuestión de interés público y por tanto, como ámbito de su competencia. Consecuentemente, se buscó la forma de afinar el espacio escolar por medio de normas y reglamentos encaminados a uniformar y unificar la educación y se establecieron controles cada vez más estrictos sobre establecimientos y maestros. A demás de establecerse tres principios básicos atribuidos a la escuela pública: laica, gratuita y obligatoria.

En ese tiempo, el laicismo era un precepto a tono con la libertad de creencias consagrada en la Constitución, era un laicismo "neutro"; la gratuidad implicaba – legislativamente– que el gobierno debería hacerse cargo del pago del maestro o maestra, la renta y reparaciones del local, compra de materiales y textos escolares; con la obligatoriedad se hacía alusión a que los niños deberían de cursar por lo menos la escuela elemental (en la que sólo se incluían aprendizajes básicos) y a que los padres o tutores deberían enviar a los niños a la escuela; de no hacerlo se hacían acreedores a multas y encarcelamiento. Imaginarios, por lo

menos los dos últimos que se encuentran en la esfera de lo Real-Imaginada (R > I): no existen pero se sigue imaginando que existen.

Las escuelas entonces eran "públicas" y "gratuitas". En estas escuelas tenían cabida niños y niñas de diferente estrato social y accedían a la alfabetización, la cual se convirtió en una necesidad social, pues con ella era posible ubicarse en algún empleo, realizar operaciones de compra y venta o, tener acceso a los materiales de lectura que comenzaron a circular con la independencia.

La escuela debía ser entendida aquí, como una institución especializada, paulatinamente normalizada y que cumple con la función de instruir, formar e introyectar conocimientos y normas comunes, además de valores y tradiciones propias de un grupo social; esta doble función de la educación –la de ser una y múltiple, en palabras de Durkheim– constituye la dimensión en la que se insertan las tensiones entre el poder público y el poder privado, y entre lo que se considera el bien común y los intereses particulares desde la perspectiva del Estado.

3. Capítulo

DE LA FORMACIÓN Y DEL APRENDIZAJE LOS IMAGINARIOS EN CONFLICTO

Los discursos del Estado, los otros, la escuela y los estudiantes como protagonistas

Hablar de los imaginarios dominantes en la escuela nos permite la posibilidad de hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes o los alumnos permite establecer la distinción entre la escuela planeada, no sólo desde el Estado o desde el interior de ella misma, sino, sobre la efectivamente existente. Aquí se amplía la visión de la escuela mas allá de la escuela o sea la escuela no es sólo el lugar físico como dijimos en el capítulo primero, sino también los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello es posible abordar las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de los menores, como los imaginarios dominantes de la escuela hoy.

La formación: el imaginario de todos los tiempos

La formación, ese proceso que se ha impuesto desde siglos anteriores a la educación y que por ende ha designado la función de la escuela, pues es en ella, como lo afirma Álvarez Uria (1998; 33) “*donde se ensayan formas concretas de transmisión de conocimientos y de moldeamiento*”, (o donde se moldean los hombres del mañana), ha sido el producto de la confluencia de múltiples acciones y factores dados al interior y al exterior de la misma, y se ha hecho realidad, no sólo en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico, sino en las mismas concepciones sobre enseñanza, transmisión, instrucción....

Desde los griegos la formación ha estado estrechamente vinculada con el concepto de alma ganado en el periodo clásico, τὸ ψυχῆ ἐπιμελεῖσθαι el cuidado del alma, la formación del alma por sí misma, en la coerción de sus pensamientos; cuidado que permite que el individuo no se pierda en una multitud de opiniones incompatibles. La formación, es una formación a la unidad, se dirige hacia ese vigilar (*phronra*) del alma única que se encuentra en dos regiones: en el comercio natural con las cosas y los hombres, que es indeterminada, disímil, incoherente; y en el vigilar del alma consigo misma; la formación, es un ideal de unidad, de auto-movimiento que define y limita.

En palabras de Bravo (sf) en su trabajo sobre *"El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad"*, el concepto formación es el pensamiento más grande del siglo XVIII, por ejemplo, Herder la identifica como aquello que señala el ascenso de la humanidad. Hegel la concibe como la relación de complementariedad entre la formación práctica y la formación teórica, en ascenso a la generalidad y al ser espiritual general. J.B.Vico, ve en la formación el Sensus Communis y el ideal de la elocuencia o argumentación verdadera. Bersong, la identifica como Bon Sens, el cual se adquiere del estudio de los clásicos.

La *formación*, se presenta como principio unificador y se asume como proceso de humanización, misión y eje teórico de la pedagogía; a este respecto Flórez, (1974; 109), expresa: *"El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces"*. En esta mirada, la formación

satisface según el mismo autor tres condiciones: antropológica, teleológica y metodológica

En la antropológica se describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, en la teleológica, se confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre, su razón de ser es precisamente la razón como finalidad, como proyecto siempre presente y esencial de cada acción educativa; y la metodológica, derivada directamente del principio fundador de la formación, *“como matriz cuya fecundidad radica en la virtud cuestionadora, que mantiene erguida la pregunta hermenéutica de sí y cómo los enunciados y acciones pedagógicas particulares están abiertos, orientados y definidos por la perspectiva del desarrollo de la racionalidad, ya sea iluminando esta finalidad a nivel investigativo conceptual en cada proyecto, o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza”*. Flórez (1974; 111-112)

De igual manera Quiceno (1995; 17), hace alusión al concepto de formación según Rousseau, en los siguientes términos *“Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos puede tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto sólo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. Es por eso que El Emilio surge del pensar y experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda educación ilustrada”*.

Para Gadamer, (1991; 228), *“Desde Protágoras hasta Sócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político”*.

Pero el asunto no para aquí, ya que desde Comenio hasta La Salle las discusiones sobre la escuela transcurrieron por diferentes caminos y puntos de estudio pero coincidieron siempre en la necesidad de formar al hombre para la sociedad en que vive. Es así que vemos a Comenio a través de la simultaneidad,

la universalidad de la educación, la alianza escuela-familia y las utopías; a La Salle en la división en niveles y subniveles, en la formación docente y a Rousseau en el enfoque integral de la educación.

Para Comenio el único modo para que el hombre llegue a ser un hombre genérico y logre alcanzar la perfección, es que no quede hombre sin llegar al saber erudito, y es la escuela el medio por excelencia que está en condiciones de hacerlo; por ello, su supuesto básico fue que dado un alumno, un docente y un contenido, se podía modificar al alumno a través de un método para acercarlo al ideal socialmente aceptado.

La Escuela pensada por Comenio, aquella que imparte conocimientos estandarizados por medio de un libro único, que tiene características de simultaneidad sistémica, gradual, grata y ordenada a través de un método, instauraría una nueva forma social esencial en la vida de todo ser humano (Comenio, 1984).

Con La Salle vemos una educación centrada en sus antecedentes religiosos que se vieron reflejados en la escuela pensada como medio de salvación de las almas para llegar al cielo; fue así como, basándose en el evangelio, asumió los cuerpos infantiles como seres propensos al pecado, carentes de juicio, débiles de espíritu, cuyas almas debían salvarse por medio de la práctica del evangelio para formarlos como ciudadanos para el cielo. La responsabilidad era puesta en el docente como centro del proceso de educación, convirtiendo así a la escuela en el lugar que transformaría la existencia. Su fundamento pedagógico se caracterizó por el detalle y la reglamentación, la disciplina y la corrección, la vigilancia de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñar y aprender y el gran énfasis puesto en la formación integral de la vida física, afectiva, intelectual, volitiva religiosa y social. Con la aparición de estas escuelas cristianas gratuitas, La Salle se enaltece pregonando que los niños que asistan a estas escuelas gratuitas no solo aprenderán a leer, escribir y conocer la religión, sino que también estarán protegidos de *“malas compañías y hábitos viciosos propios de quien lleva*

una vida de holganza y que con mucha dificultad se sujetan luego al trabajo”, (La Salle, 1951).

Comenio se ocupó de crear un método para enseñar todo a todos, La Salle un ciudadano para el cielo, Rousseau llegó para formar a un hombre libre por naturaleza que debía educarse en una escuela neutra o laica que protegiera la libertad del cuerpo infantil. Asumió los cuerpos infantiles como seres inacabados que a través de la educación debían obtener lo que necesitan para ser adultos libres y de esta manera formar una sociedad más humana, libre, democrática y soberana; el niño debía ir a la escuela para completar las carencias que tiene al nacer y así ser hombre, (Rousseau, 1984).

El cuidado del alma, la formación de adultos libres y la perfección humana son las fuerzas donde la formación tiene su fundamento y finalidad; todo ello bajo vigilancia, control, cuidado, enseñanza, temor, transmisión, y ¿por qué no? encierro. Imaginarios que marcan nuestra escuela, o ¿cuál es su imaginario de un “lugar” para formar?

La formación: El imaginario dominante en la función de la escuela

Desde la iglesia

No podemos desconocer el papel desempeñado por la religión en el origen y desarrollo de nuestra sociedad y la influencia soberana en nuestra educación. Todo porque los conquistadores, consideraban necesaria la ayuda de los religiosos y a todas partes donde iban, llevaban consigo varios misioneros, de tal forma, que al llegar a algún pueblo lo primero que hacían era señalar el lugar en donde debía elevarse la iglesia, ya que a su alrededor se desarrollaría la naciente población²⁶. Así fue como Franciscanos, Dominicos, Agustinos y Jesuitas

²⁶ Los religiosos administraban los pueblos colonizados, bautizaban, enseñaban la doctrina y establecían escuela, tal como consta en el siguiente documento citado por Bohórquez Casallas (s.f; 89) “*La Real Audiencia de Santa Fe ordenó el 8 de enero de 1551 a todos los encomenderos que luego que fuesen avisados por parte del Vicario de la llegada de algún fraile “a cuak pueblo de*

acabaron con la idolatría, difundieron la religión, el idioma, fundaron escuelas parroquiales, enseñaron artes y ciencias en importantes planteles.

La Iglesia, entonces, pasa a ser un factor clave para la comprensión de la sociedad colonial y su cultura, pues su acción se extendió a todos los campos de la vida, debido a su dominio absoluto durante todo el siglo XVI, sobre la educación, los métodos y los planes de estudio.

Durante la primera etapa de la colonización española, una vez instalada la Real Audiencia en 1550, los conventos iniciaron su proceso de impartir instrucción a clérigos y seculares en gramática y lectura; más tarde se organizaron las primeras escuelas para indígenas, alrededor de los conventos y los templos doctrineros,

indios, hagáis juntar toda la gente de indios de tal pueblo, varones y hembras, e niños, para que así juntos les sea dada a entender la doctrina cristiana, en la que el tal religioso le pareciese aceptada para ello, todo el pueblo que en tal tiempo, el tal religioso, o religiosos quisieren estar: y la doctrina que a los dichos indios enseñaren, y os dejaren escrita al tiempo que se fue ren; os mandamos que los sábados y domingos de cada se mana hagáis recoger los dichos indios y con las lenguas (intérpretes) necesarias se lo deis a entender. normanera que en ello de vuestra parte no haya descuido, so pena de cada cien pesos a cada uno de vos que lo contrario hiciere des. . . Así mismo os mandamos que en cada pueblo que los dichos religiosos o alguno de ellos llegare para el dicho efecto hagáis que luégo con toda diligencia se haga una iglesia y un oratorio, donde los dichos indios se recojan a la dicha doctrina en la parte señalada por el dicho Vica rio o religiosos; y las casas que tuvieren hechas los dichos indios, de diablos o santuarios, siéndooe mandadas por los susodichos. y luégo los hagáis quemar, y queméis. Y así mismo os mandamos que hagáis lbsmar a los dichos caci ques y p de cada pueblo y les deis a entender con lenguas y les niandéis con todo rigor que luégo traigan a los monasterios de frailes, que estuvieren en cada provincia, a sus hijos, para que los frailes les enseñen la doctrina cristiana y allí hagáis que se les dé la co mida necesaria a los dichos indos: y todo el tiempo que los dichos religiosos y otras personas que con ellos anduvieren por los repartimientos, y cualquiera de ellos, os mandamos los proveáis y los hagáis prover de la comida necesaria, haciéndoles todo buen tratamiento a vosotros posible. Y por la presente damos facultad y licencia al dicho Vicario y religioso que puedan recoger y hacer que se recojan todos los indios e indias ladinos cristianos, que estuvieren huídos en cada pueblo de los dichos repartimientos, y los pueden traer o enviar ante los dichos nuestro presidente y oidores para que en la conservación de la doctrina cristiana se dé la orden a ello necesaria. . .)

espacios donde se impartía a los aborígenes los principios de la religión cristiana y los patrones culturales del Imperio Español. Posteriormente se fundan los primeros conventos, seminarios y colegios para formar las élites criollas, y a principios del siglo XVII se crean las primeras universidades, bajo el monopolio de dominicos y jesuitas.

En este transcurrir con los inicios del siglo XIX, la educación es asumida por el Estado, dirá Martínez Boom (1986; 3) *“declarada objeto público y por lo tanto de su libre ingerencia”*. Entrará entonces el Estado a intervenir *“en la definición de sus metas, funciones, estatuto de los sujetos que la conforman e incluso sobre el discurso que podrá circular en dicha institución”*. De hecho, el nivel educativo que hoy conocemos como primaria tuvo como antecedentes las escuelas de primeras letras, la escuela elemental y el trabajo desarrollado por los "maestros de primeras letras" y por los preceptores particulares. Ideas, procesos, montajes venidos de España.

Con el arribo de los religiosos viene la búsqueda de la perfectibilidad humana a *imagos dei*, a imagen de Dios. La idea central de la educación religiosa será la “formación” humana a la luz de figuras religiosas como Jesucristo y la Virgen María. La importancia de estas ideas se sustenta en la “salvación” humana y social lograda a través de la “formación” de la población a nivel masivo, lo cual ha variado según los fines sociales que se han puesto en juego en cada situación histórica; fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir, incluir, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, formar para el mercado laboral, formar para habitar el mundo.... pero en los siglos pasados, formar buenos seguidores de Dios. De igual manera se habla de formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, obediente, activo, sano, solidario,... entre otros. Enunciados que impregnaron e impregnan los discursos sobre la formación, la enseñanza, la educación, la instrucción, el método y la escuela y que se empezaron a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y la formación de los hombres, a la luz de sus referentes teológico – morales. A este

respecto dirá Saldarriaga (2003; 87) *“El discurso pedagógico entra en prácticas discursivas orientadas por la Iglesia a nivel del territorio, de lo moral y de la formación del hombre”*.

De esta forma, el pensamiento religioso pone en diálogo los referentes teológicos católicos y el pensamiento pedagógico en torno a la formación humana, centrado en el ideal del ser humano a imagen de Dios; por ello la pregunta por la formación se dirige hacia la intención de llevar el imaginario de Dios a todos los seres humanos. La formación sustentada en las posturas religiosas encaminada al ideal de Dios, implicaría un proceso de enseñanza entendido como “transmisión de conocimientos”, en tanto pretende la realización en el mundo de preceptos divinos preestablecidos, de dogmas, axiomas, disciplinantes a la manera de la moral cristiana.

Tras estas ideas de formar a imagen de Dios, se encuentra un dispositivo de

poder que permite entender la disciplina y el castigo (obediencia y temor) como la principal forma de control. La idea central será la comprensión de la formación como medio de control social a partir del cual, y bajo el manto del poder divino, los sujetos interiorizan el deber ser de la moral católica, y por ello, buscando el bien propio terminan reproduciendo el



referente de bien católico. Esto en palabras de Saldarriaga (2003; 198) corresponde a las tecnologías de poder pastoral *“El modo de ejercicio de las técnicas de poder pastoral, es dirigir y conducir los hombres a lo largo de su vida, es un poder que consiste en querer tomar a cargo la existencia de los hombres en su detalle [y desde su interioridad], y en su desenvolvimiento desde la cuna hasta la muerte, y ello para obligarles a una cierta manera de comportarse y de asegurar su salvación”*. De allí que sea posible afirmar como lo hace Sáenz (1997;168), *“que las sociedades no han podido inventar una máquina más*

eficiente y perversa para gobernar la subjetividad, que esta calculada mezcla entre amor y temor: el primero abre la interioridad del individuo hasta el último de sus pliegues y el segundo entra a saco en ellos para transformarlos en culpabilidad: el efecto obtenido es transmutar toda esa energía de liberación y conocimiento interior en disciplina autoimpuesta y colectivizada.”

Así, la formación de hábitos morales católicos en nuestra población será la misión de la pedagogía católica, pedagogía que solo es posible por medio de prácticas de obediencia, oración, memorización y ejercicios espirituales. De aquí, lo que expresó de La Salle al hacer ver la importancia que tiene en la educación, en los cuidados de niños y jóvenes, en la instrucción y en la práctica de civilizar al ser humano (humanización), la formación del yo. Su gran reforma fue proponer que para ser maestro, para educar los niños, para atender las escuelas, para poder hacerla de manera gratis y para hacerla de un modo eficaz y duradero, hay que preocuparse de formar el yo, es decir, las personas en una forma total: cuerpo, alma, sentidos, mente, corazón y sentimientos.

La formación de los principios religiosos principalmente, entre niños, niñas y jóvenes, es la estrategia central para mantener el cuerpo y el espíritu de esta población que por un lado necesita del acompañamiento del adulto (por ser sujetos en estado de heteronimia, obediencia y dependencia), y por otro, necesita ser formada por su condición de futuro de la especie humana. (Dos aspectos que aún hoy se siguen encontrando en los enunciados sobre la educación y la función de la escuela). Y que se sustentan en la comprensión de la formación como “dar forma” y juntar, unificar para que hagan aquellos un cuerpo y estos un todo.

De esta forma, la religión con la idea de la formación de un hombre virtuoso guió la educación en nuestro país. En palabras de Saldarriaga (2003; 269) *“estas ideas teológicas marcaron hasta los años setenta del siglo XX, la vida de nuestro pueblo, pues sus consignas se encontraron en manuales que aún están en la memoria de los bachilleres colombianos, como los de Jaime Balmes, el padre Rafael Faría, Ginebra, Ortiz y Vélez Correa”*. De igual manera, la moral católica intervino en los procesos de modernización del Estado – Nación. Así, la defensa

del diálogo de saberes católicos teológicos y saberes modernos, se agenció desde la filosofía neotomista como filosofía oficial de la Iglesia, lo que debe verse como la construcción de un corpus teórico capaz de integrar la modernidad tecnocientífica, pero cuidándose de proteger los fines morales e institucionales - jerárquicos- del pastorado católico.

Podemos decir que la iglesia contribuyó de esta manera a especificar la función escolar, la formación, ya que desde el siglo XVI tuvo la intención de unir la catequesis con la alfabetización a través de la instrucción de niños y jóvenes. Para las órdenes que resurgieron a raíz de la Reforma Borbónica, quedó muy claro que el fundamento de la instrucción elemental sería la formación del hombre a imagen de Dios por medio de la enseñanza religiosa. Con el Concilio de Trento, y como parte de la estrategia para el rescate y permanencia de los fieles dentro de la Iglesia Católica, se afianzó la idea a favor de una enseñanza religiosa letrada, constituyéndose la base que motivó los proyectos de instrucción elemental que se desarrollaron durante este período y los posteriores.

La escuela como institución especializada, normalizada cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes: currículo único, poder y saber en manos del maestro, obediencia, control, vigilancia..., aspectos que muy seguramente se repetirán a lo largo de este capítulo.

Desde el Estado y los otros

La formación: De un hombre virtuoso a un ciudadano virtuoso

Con la independencia, ante la formación de un hombre virtuoso, proyecto religioso imperante en la colonia, se impone la formación de un hombre formado en la moral y en los derechos y deberes ciudadanos. De un hombre obediente a la corona y a los preceptos religiosos, se pasa, a un hombre obediente y "útil" al naciente Estado. (Utilidad manifiesta en consolidación de la nación). Por ello, la

idea de separar a la iglesia legislativamente del campo educativo, político y asistencial, aspecto que no fue fácil, pues encontró oposición constante ya que el clero no estaba dispuesto a que su poder se viese minado.

Sin embargo, el papel central que la educación desempeñaba en la construcción nacional se hizo evidente para los liberales quienes trataban de modificar la hegemonía religiosa como núcleo integrador de la identidad nacional.

A partir de 1800 se iniciaron una serie de reformas que buscaban consolidar las bases de una educación nacional y conformar un discurso estatal educativo que dejaba entrever la pugna entre dos tendencias: el poder político que hizo énfasis en una educación al servicio del Estado desde una óptica secular, y el poder moral, que tenía a la Iglesia como centro de la empresa educativa nacional. Además de la inestabilidad política que siguió a la Independencia desde el comienzo de la gestación de la nueva república, la educación pública se configuró como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana.

En el siglo XIX el naciente Estado promulgó una serie de leyes para regular la función educativa. El discurso sobre educación pública de Francisco José de Caldas, publicado en el “semanario” de 1808 (dos años antes de la independencia), es quizás el primer documento en el que se proclama abiertamente la necesidad de formar a todas las clases sociales; en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, Bolívar, conciente de que los intereses morales gozaban de prioridad sobre los intelectuales, (sin pensar en modernizar la escuela y su método impuesto por la religión), dijo “.....*La educación formará al hombre moral, y para formar a un legislador se necesita ciertamente de educarlo en una escuela de moral, de justicia y de leyes...*”; un año después Santander escribiría “.....*la escuela deberá formar en los deberes y derechos del hombre en sociedad y le enseñará el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde....*”.

El 28 julio de 1821 el Congreso General de Colombia expide dos leyes sobre establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas; el 2 de agosto siguiente, fue aprobada la Ley que dispuso la creación de escuelas de

primeras letras para niños de ambos sexos, como se plantea en el mismo documento, *“si los ciudadanos no saben leer ni escribir no pueden conocer las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad, para ejercer dignamente las primeras y cumplir los últimos con exactitud”*. Así, entre 1821 y 1826 se crearon escuelas en Medellín, Cali, San Gil, Cartagena, Pamplona, Tunja, Ibagué y Santa Marta; en ellas se utilizó el método del inglés Joseph Lancaster, mediante el cual los alumnos más aventajados instruían a los menores y donde la consigna era *“la letra con sangre dentro y la labor con dolor”*. Los reglazos (férula) y el castigo físico y psicológico de maestros, recordaban a los estudiantes, que, al mismo tiempo que la *“letra con sangre dentro, enseña a respetar”*.

La educación adquiere entonces una significación relevante, dado su carácter



de órgano óptimo para la generación de consenso y de unificación. Con ello, los procesos de secularización del Estado, que se discutieron con relación a la escuela laica y los problemas de la libertad de enseñanza, la idea de la educación, como factor de movilidad social y la necesidad de formar adecuadamente a los ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, se fueron

fortaleciendo. Con ello queda claro que la incorporación de la educación a la esfera de la actuación política la convirtió sin duda en un elemento integrante del proceso de consolidación del Estado ante la necesidad de la formación de un nuevo ciudadano.

La escuela entonces comenzó a abrirse paso como heredera de la tarea de endoculturación a partir del momento en que el Estado tuvo presencia y aparece cumpliendo funciones en la educación y desplazando instituciones que habían tenido el monopolio más o menos absoluto de la enseñanza.

La política educativa fue utilizada como mecanismo generador de consenso y la conformación de un verdadero sistema educativo se relacionó íntimamente con el grado de poder político y material asumido por el Estado.

La autoridad del Estado se convirtió en homogeneizadora y la transmisión de valores integrantes de la identidad nacional se llevó a cabo en gran medida a través de la instrucción pública. Las enseñanzas de corte patriótico y cívico jugaron precisamente el papel de apoyar la construcción de una legitimidad y la cristalización de fermentos de identidad colectiva. El patriotismo llegó a convertirse en verdadero proyecto nacional.

También es preciso mencionar con relación al fortalecimiento de la nación, el proceso de secularización del Estado, en el cual la educación estaría enormemente implicada. El derecho de ciudadanía se adquiriría precisamente por la educación que le daba a los ciudadanos acceso al disfrute pleno de los derechos políticos; de aquí la importancia de asistir a la escuela, pues era a través de ella que se asumía el sistema de valores imperante.

En 1870, se promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), por el gobierno liberal más radical (en palabras de Bohórquez Casallas), que ha tenido nuestra historia. En él, entre otros aspectos, se llevó a cabo una reforma que fijó las normas del sistema educativo, formuló el punto de vista sobre los fines políticos de la educación y postuló una concepción pedagógica que permitía favorecer la enseñanza de las ciencias. Se impuso la educación laica, gratuita y obligatoria; de igual manera, el modelo educativo prusiano con la llegada de un buen número de profesores alemanes (llamada la misión Alemana), lo cual trajo problemas a nivel de la iglesia y del círculo conservador, pues estos profesores eran indiferentes en materia religiosa. Aunque no pudieron cumplir con sus contratos, introdujeron la pedagogía pestalozziana renovando los sistemas lancasterianos afianzados en nuestras escuelas.

En los fundamentos del DOIP, la educación era un deber y un derecho del Estado y una de las expresiones de su soberanía, y las libertades públicas y los planes de progreso social y económico no eran viables sin una ciudadanía

ilustrada con un mínimo de educación. La idea, la educación debía formar a un ciudadano acorde a los principios liberales expresados en la Constitución de Rionegro.

Hacia 1886, el movimiento político de la Regeneración, que unió a liberales independientes y a conservadores, planteó la unificación de los diversos sectores políticos en torno a un Estado fuerte y centralizado; la religión católica como instrumento central de unificación ideológica dio paso a un proyecto nacional bajo el lema “Una nación, una raza, un Dios”.

La Constitución de 1886 -que bajo la consigna de “Regeneración total o catástrofe” introdujo reformas en la organización del Estado, en la economía y en la educación, así como la firma en 1887 del Concordato entre el Estado Colombiano y la Santa Sede -mediante el cual se le otorga el control de la educación a la Iglesia Católica; la expedición de la Ley 61 de 1888 o “Ley de los Caballos”, efectivo instrumento de represión que castiga con prisión, exilio o pérdida de los derechos políticos a quienes alteraran el orden público, son algunas de las reformas que se introdujeron y marcaron el desarrollo cultural y educativo del país durante este período.

En relación con la educación, el desarrollo de los principios constitucionales estableció que: *“El estado tendrá [...] la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”*. De igual manera, se expidió la Ley 89, conocida también como el “Plan Zerda”²⁷, que al parecer rigió aún después de haberse dictado la Ley 39 de 1903.

²⁷ Plan Zerda²⁷, que reglamentó jurídica y normativamente la educación, y estableció las bases de un sistema nacional educativo sobre el que el gobierno central tenía la suprema inspección y reglamentación. El Plan Zerda organizó la inspección educativa y las direcciones departamentales de educación; dividió la educación en primaria, secundaria y profesional; y dejó a cargo de la administración departamental la instrucción primaria, y la educación secundaria y superior a cargo del Gobierno Nacional.

Con el nuevo siglo emergieron nuevas corrientes de pensamiento y nuevos grupos hicieron su aparición en el escenario nacional y según fue avanzando el siglo XX se iniciaron procesos de industrialización y diversificación de la economía. La educación fue adquiriendo entonces mayor importancia por su contribución a la formación de la fuerza de trabajo.

En plena hegemonía conservadora, siendo ministro de instrucción pública Antonio José Uribe se presentó al congreso el proyecto de ley de organización de la instrucción pública Ley 39 de 1903, conocida como “reforma Uribe”. Con ella se materializaron los principios conservadores expresados en la constitución de 1886; de igual manera, la idea fue imponer un modelo distinto de educación en correspondencia con un modelo diferente de sociedad y de Estado. Así es como se entiende la redefinición del proyecto político ideológico que caracterizó el modelo con el cual los conservadores delinearon los bordes y la forma del Estado-Nación.

En estas normas el proceso desarrollado mostró cómo hegemonías políticas impusieron al resto de la sociedad una mirada particular de educación que en el caso liberal culminó con la llamada “guerra de las escuelas” de 1876, en donde desde el púlpito de las iglesias, se enfrentó una laicación de la educación visible a través de la no enseñanza de la religión. Para el caso de la hegemonía conservadora, el proyecto se disolvió con las reformas prácticas de los liberales por introducir en el país las pedagogías activas y nuevas que se imponían en estados Unidos y Europa. Esto demuestra cómo en Colombia la concepción de las políticas educativas y por ende la función de la escuela, ha estado dirigida a responder a intereses minoritarios, específicamente a los partidos tradicionales, la institución eclesiástica y los grupos económicos, impidiendo de esta manera la participación de amplios sectores en la toma de decisiones frente a lo educativo.

De ahí la importancia que siempre han tenido en la promulgación de las leyes los organismos y misiones internacionales. Así, por ejemplo, a finales del siglo

XIX y la segunda década del XX, fue notoria la influencia de la misión Alemana en la organización del sistema educativo nacional (como se mencionó anteriormente).

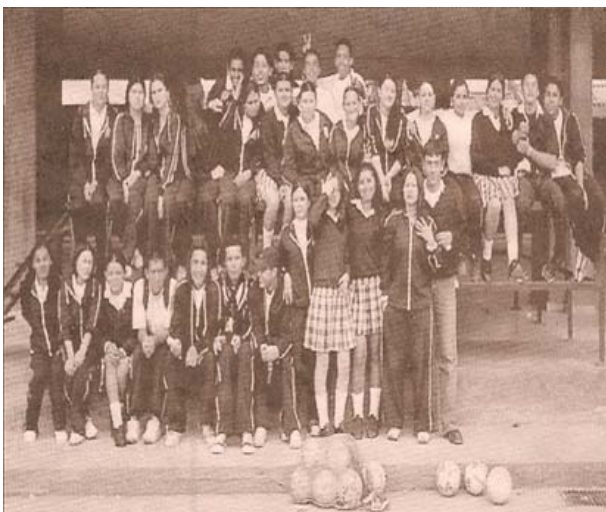
En los inicios del siglo XX, la composición de la alianza política a favor de la educación es esencialmente la misma que constituyó la alianza original, sin embargo, progresivamente entran a participar en la coalición los nuevos actores sociales del sistema político: los sectores representativos de una industrialización emergente, una incipiente clase media, la burocracia estatal y los cuerpos corporativos ligados a ella. En palabras de Casassus (2003; 34) *“En esta nueva etapa, los sistemas educativos abordaron tres tendencias”*. Una progresiva especialización, la expansión cuantitativa de los sistemas, y la confrontación con los procesos industriales emergentes.

La especialización es un hecho de la más alta importancia porque introdujo las bases de autonomía relativa en una esfera que fue hasta entonces enteramente dependiente de otros poderes en la sociedad, tanto en la formulación de políticas educativas y de sus contenidos como de sus prácticas. Así mismo, se posibilitó el cambio en la forma de percibir la educación. Como lo



plantea Casassus (2003; 34) *“Hasta entonces vista como actividad moralizante, como una manera de “civilizar” a la población considerada en estado de barbarie”*. Más adelante y producto del auge industrial y la apertura económica se dio lugar a una serie de trabajos tendientes a explicar la razón de las diferencias en productividad, llegando a la conclusión de que el factor residual era la educación y que las diferencias eran explicadas por diferenciales en los indicadores clásicos de los distintos sistemas educativos. Se analizaron desde esta perspectiva los retornos de los distintos factores de producción y se concluyó que el elemento que potenciaba más el proceso de industrialización era el factor humano. Estas

conclusiones tuvieron implicaciones en América Latina. Para Casassus (2003, 35) *“El relato del aporte de la educación a la construcción de la nación, que fuera reemplazado por el de su aporte a la democracia, es nuevamente reemplazado por el aporte al desarrollo económico mediante la teoría del capital humano y la*



formación de los recursos humanos”.

En este período, en América Latina, predominaba el pensamiento desarrollista, la teoría de la dependencia y el crecimiento hacia adentro mediante la sustitución de importaciones. Se pensaba que existía una sola vía hacia el desarrollo cuyas causas estaban bien determinadas y que bastaba

con aplicar una serie de medidas para que éste ocurriera. En este sentido, cuando se hablaba del desarrollo de la educación, básicamente se pensaba en ampliar la cobertura; cuando se consideraba la contribución de la educación al desarrollo económico se pensaba en escuelas técnicas que vincularan el entrenamiento para un puesto de trabajo.

La formación: del ciudadano al recurso humano

Dirá Martínez Boom (2003), que las investigaciones de Arturo Escobar sobre la antropología de la modernidad nos permiten entender con suficiente amplitud los modos cómo desde la segunda posguerra se va configurando el discurso y la estrategia del desarrollo. Parte del principio de la convivencia pacífica de los países y la cooperación técnica internacional que se apoyaba en la utilización de los avances científicos y tecnológicos producidos por los países desarrollados. El concepto de cooperación técnica va a ser muy importante en tanto que diluye cualquier idea de país imperialista y país dependiente. Este “nuevo orden” planteó la necesidad de fortalecer las relaciones entre los países industriales como

potencias mundiales y los países “subdesarrollados”. Así, la estrategia del desarrollo adquirió mayor significación e importancia en el intento por crear dispositivos de control de la población con el objetivo explícito de “hacer frente a la gran explosión demográfica” que siguió a la segunda Guerra Mundial.

Para los teóricos y estrategias del desarrollo, se trató de configurar un tipo de sociedad cuyos objetivos estuvieran conectados a una racionalidad orientada hacia el futuro de manera científico-objetiva mediante el dominio de las técnicas de la planificación, punto central del ideario del desarrollo. Este proceso fue facilitado, una y otra vez, por sucesivas estrategias de desarrollo que iban del énfasis en el crecimiento hasta la actual globalización²⁸, así como desde el

²⁸ Los rasgos principales de la globalización son, como lo señalan muchos autores, la creciente movilidad de los individuos, la diversificación de circuitos internacionales, la crisis del modelo estatal dominante hasta los setenta, una cierta pérdida de autonomía de los Estados Nacionales, el predominio de la mediatización generalizada a través de la influencia de los medios electrónicos de comunicación y de la multipolarización del sistema productivo.

Ese proceso acelerado de globalización ha generado otros escenarios de fuerte competitividad en los cuales se perfilan la posesión de la información, el conocimiento y el desarrollo de la innovación como los factores determinantes para desarrollarse con éxito, propiciando la conformación de un pensamiento único con tendencias hegemónicas que a su vez ha generado una explosión de movimientos sociales y culturales que intentan entrelazar lo político y lo cultural posibilitando una serie de innovaciones conceptuales y políticas que sugieren pensar el mundo en términos de localidad o de lugar.

Asociada a la globalización aparece otra categoría también nueva, la competitividad, que si bien está asociada al hecho de ser competente, no es simplemente eso, sino la cualidad de estar en condiciones de competir con éxito, cualidad que deben desarrollar tanto las empresas como los individuos y cuyo indicador está relacionado con las condiciones que favorecen o no el desarrollo. “Sed competitivos o desapareced”.

De esta teoría surgen los postulados sobre los cuales un conjunto de funcionarios de la CEPAL diseñarán la estrategia de Educación y conocimiento: eje de las transformaciones productivas con equidad. Por ahora, este planteamiento no se aparta en absoluto de la vieja teoría del Capital Humano. De acuerdo con esta lógica la competitividad de las naciones tiene como base la construcción y el perfeccionamiento de las capacidades y competencias de sus recursos humanos, o, mejor, de su capital humano. Se hace entonces evidente la necesidad de incrementar la

enfoque de las “necesidades básicas” insatisfechas y la planificación a nivel local de los años ochenta, hasta el “desarrollo sostenible” o “desarrollo humano”, orientado a la modificación de las condiciones de la población.

El argumento de la Teoría del Capital Humano es que las destrezas, el conocimiento y la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como la educación. En el mismo texto, plantea Martínez Boom que los teóricos de la Economía de la Educación dan inicio aquí a una nueva teoría del crecimiento económico en la que a los dos factores de producción tradicionales, capital y trabajo, añaden un tercero, “**el conocimiento**”, que permite que el rendimiento de las inversiones de capital aumente en forma sostenida. La escasez de “conocimiento” sería una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, en los que atraso va a significar no sólo bajos niveles de renta por habitante (pobreza) sino básicamente ignorancia, que quiere decir “bajos niveles de educación por habitante”, siendo las diferencias en esta última las que determinan, en opinión de varios economistas, el potencial de crecimiento de una economía. La teoría del capital humano inaugura un período de decisiones trascendentales que confluyeron en el diseño de la mayoría de las políticas de desarrollo educativo, las cuales fundaron su

competitividad para poder conectarse al mundo globalizado, por lo cual nos enfrentamos al «desafío» de la trans-formación de la educación. Sin embargo, los expertos señalan que, en términos generales, los sistemas educativos presentan un marcado desfase entre las esperanzas que en ellos se depositan y la realidad: ellos «aparecen como hijos de la sociedad industrial que está en rápida erosión, con estructuras y orientaciones más ligadas al siglo XIX que al siglo XX

El fenómeno de la globalización afecta a todas las esferas de la sociedad, pero existen básicamente dos campos en los que el predominio de la globalización se acentúa: «el surgimiento y la expansión de la economía de símbolos y la instalación de la sociedad mediática». El primero significa que los motores de la economía mundial estuvieron determinados por los flujos de capital, las tasas de interés y los tipos de cambio, desplazando a la producción manufacturera y al empleo; el segundo es consecuencia de la revolución electrónica en el mundo de las comunicaciones, en donde lo fundamental está definido por los medios masivos de comunicación y por la redefinición del espacio en el cual se da el debate público. Martínez Boom (2005b).

intervención en la adopción de políticas educativas, respaldados por los estudios que se produjeron en el campo de la Economía de la Educación.

En este momento, se atribuyó a la educación un papel puramente instrumental en el sentido que se le adscribió la tarea de adecuar la mano de obra en concordancia con los requisitos y necesidades del sector productivo. La educación se orientó entonces hacia la capacitación y el “adiestramiento” de los recursos humanos en el dominio de las técnicas específicas para aportar al desarrollo de esos sectores. Para cumplir con tal finalidad, los sistemas educativos nacionales y la cooperación internacional impulsaron la enseñanza técnica y vocacional de nivel medio y superior.

Aquí se podía vislumbrar que el dominio del discurso económico era evidente, se trataba de un crecimiento económico generalizado que atravesaba a la sociedad en su conjunto. Había, entonces, que expandir y masificar la educación en su condición de generadora de recurso humano utilizable. La educación es vista como perfeccionamiento del “recurso humano”, donde los individuos se integran en forma explícita, dentro de la concepción del valor económico de la educación y donde la función de la escuela es la formación de recursos humanos.

Si bien es cierto que desde el surgimiento de la escuela pública aparecen ciertas prácticas propias de la sociedad moderna en cuanto al uso del tiempo, la división del trabajo y la homogeneización e individualización de los sujetos y de los saberes, una cosa muy distinta ocurre con los procesos de modernización educativa en el cual la escuela se constituye en un dispositivo articulado a un proyecto inscrito en la lógica de la modernización de la sociedad y del Estado, fenómeno que adquiere su mayor despliegue a mediados del siglo XX.

Es a partir de los años cincuenta cuando la modernización de la educación nombra y designa un conjunto de problemas al no ver a la escuela como dispositivo fundamental de la modernidad, sino ver a la modernización de la educación y de la escuela en sí misma. Ello significó no sólo la ruptura de relaciones tradicionales en la escuela, sino sobre todo, el establecimiento de nuevos mecanismos de organización y control del maestro, la enseñanza y, en

general, las prácticas pedagógicas. *“La idea decimonónica del progreso y sus referentes pedagógicos en la “Escuela Nueva”, habrían sido desplazados por la contemporánea noción de desarrollo, en la cual se hace evidente el predominio de criterios y categorías económicas en las que desarrollo e industrialización son sinónimos”*. Clayton (1974; 82).

La educación pasa a ser considerada factor esencial para el aumento de la productividad y para la formación de los cuadros técnicos requeridos en el proceso de industrialización. De allí que la educación debía responder o estar en función del programa económico, cuyas vertientes fundamentales eran la industrialización y la reforma agraria”. De este modo la escuela se constituyó en el sistema más apto para clasificar la mano de obra, dirá Martínez Boom (2005b; 110), *“bajo la forma de la meritocracia, mientras que la reproducción de las élites se mantuvo casi idéntica a como estaba antes de la escolarización masiva”*.

Estos planteamientos dejaban atrás la tesis del humanismo pedagógico, cuya intención era el mejoramiento del hombre mediante el perfeccionamiento integral, evitando, precisamente, la habilitación en una sola técnica. Dicho humanismo planteó en su momento, según Prieto Figueroa (1959; 239), *“que no ha de pretender la escuela obreros capacitados para entregarlos a la explotación, sino formar al hombre para que pueda valerse en las diferentes situaciones que le plantea la vida”*.

Finalizando los cincuenta e iniciando los sesenta, las agencias internacionales y los organismos nacionales desarrollaron intensas campañas cuyo blanco fundamental era la población analfabeta o no escolarizada. La UNESCO inició un conjunto de planes multinacionales buscando darle un profundo impulso a la educación. En el documento de 1962 de la UNESCO, se revelan varios de los rasgos claves de los propósitos que se le asignaron a la educación. *“Nadie ignora que una población educada sea la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de*

niveles de vida superiores. Se sabe asimismo que la educación para todos a los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna”.

En este mismo periodo de tiempo uno de los pasos fundamentales en el proceso de transformación de la escuela fue la elaboración y la puesta en marcha, en 1956, del Primer Plan Quinquenal de Educación, plan que señala la necesidad de transformar la educación por ser un factor importante de crecimiento económico. La educación se convirtió en un campo de vital importancia dentro de los programas de desarrollo nacional e internacional.

Luego del ideal surgido en la conformación de los Estados nacionales en el siglo XIX, que buscaba la formación del ciudadano definido desde su participación activa en la vida política de la nación dentro de un gran proyecto de civilidad, presenciamos ahora un cambio en la óptica que, si bien no excluye la noción de ciudadano, la desplaza, (como ejercicio imaginario sobre donde afincar el poder), colocando como fin social de la educación, y de la escuela, la formación del hombre como individuo productivo, es decir, como pieza fundamental en el engranaje económico y en las relaciones de consumo.

En los años setenta, la “buena nueva de la escolarización masiva”, que hizo parte esencial de la salvación y transformación de la sociedad, empieza a entrar en franco declive. Sin duda, en el ánimo de los expertos de aquellos años la convicción de que la ampliación de las oportunidades educativas significaría el fin de las desigualdades y la posibilidad de alinearse con el Primer Mundo ya no tenía la fuerza de antes. No bastó dirá Martínez Boom, citando a Moncada (1982; 12) *“con que los organismos internacionales prestaran dinero y comisionaran expertos, y que los gobiernos asumieran la educación de las masas como puntal de su política, para que el sueño de los sociólogos y economistas de la educación se cumpliera y para que los programas de los políticos se realizaran”.* Los expertos

de la educación hablaban el mismo lenguaje keynesiano²⁹ de los funcionarios de los organismos internacionales, al tiempo que los agentes del Banco Mundial, del BID o de la Agencia Internacional de Desarrollo eran el punto de apoyo para los expertos y gobernantes nacionales a la hora de proponer más escuelas, más planes y más crecimiento. Cuando las primeras evidencias del fracaso empezaron a aflorar, empezó también a hacerse evidente una de las tantas desmitificaciones de la realidad imaginada fruto de la sociología.

Con esta crisis aparece literatura dedicada a señalar la incongruencia entre los conocimientos que brinda la escuela y el desarrollo científico-técnico, entre los modelos de relaciones sociales que rigen la vida escolar y los que rigen fuera de ella, entre los métodos de enseñanza y las prácticas aplicadas efectivamente por los maestros, y entre los objetivos y fines manifiestos asignados a la educación y los logros efectivos alcanzados por ella. Abundan también los estudios explicativos y con ellos surgen las primeras soluciones alternativas. Críticas y soluciones que no han parado.

Con la aparición en 1968 del libro de Philip Coombs “Crisis mundial de la educación” se introduce en la educación el concepto de crisis. Según el autor, la crisis educativa es el producto de disparidades entre necesidades sociales y realizaciones educativas, es decir, del desfase entre los requerimientos del desarrollo y lo que se suponía serían las realizaciones efectivas del sistema escolar. Tales disparidades se expresan en el desbordamiento estudiantil, expresado en términos de ascenso de la demanda y expansión de las aspiraciones. La inadaptación del producto, que declara como obsoleto lo

²⁹ Economía Keynesiana, o Keynesianismo, es una teoría económica basada en las ideas de John Maynard Keynes, tal y como plasmó en su libro *Teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero*, publicado en 1936 como respuesta a la Gran Depresión en los años 1930. El interés final de Keynes fue poder dotar a unas instituciones nacionales o internacionales de poder para controlar la economía en las épocas de crisis. Este control se ejercía mediante el gasto presupuestario del Estado, política que se llamó política fiscal. El motivo económico para actuar de esta manera parte, sobre todo, del efecto multiplicador que se produce ante un incremento en la Demanda Agregada

enseñado hasta el momento al compararlo con las necesidades cambiantes del desarrollo. Por último, La inercia social frente a los cambiantes ritmos del desarrollo, que desemboca en el descenso de la calidad de la educación. Dirá Coombs (1968; 19), con relación a la escuela *“Esta crisis no es porque los maestros sean más conservadores que cualquier otra persona..... La agricultura, como la enseñanza, es una vasta “industria” compuesta de gran número de pequeñas y diseminadas “firmas”,.. Las pequeñas y diseminadas granjas, como las escuelas, no tenían los medios necesarios para promover sus propias investigaciones científicas, para criticar sus prácticas tradicionales y desarrollar otras nuevas y mejores. De esta manera, las costumbres tradicionales tendieron a perpetuarse como doctrina sagrada, y a ellas se aferraban las sucesivas generaciones con el fin de sentirse seguras”*. La educación se coloca así, en una postura ambigua; si bien exhorta a los demás al cambio, la escuela parece renuente a la innovación en sus propios asuntos.

Con relación a la crisis Martínez Boom (2005b; 156), plantea, *“En primer lugar, los diagnósticos centraron su mirada en la crisis interna de la escuela, que se caracterizaba por la deserción y la repitencia escolar”*. En general, este tipo de problemas le fueron asignados a la escuela misma. Y continúa: *“Pero aún más, el tratamiento que habría que darle a la educación debía ser el mismo que se le daba*



a cualquier empresa productiva, tal como lo señala con toda claridad: La enseñanza es una industria de trabajo intensivo, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera, paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la

productividad de los talentos humanos que emplea”.

En este mismo sentido, el aumento desmedido e incontrolado de la demanda educativa frente a la transformación de las estructuras demográficas constituía el problema principal de la educación. Por lo tanto, había que hacer compatible la nueva oferta (de empleo) y la demanda (los nuevos intereses de las familias). Adicionalmente se argumentaba *“la falta de correspondencia entre el sistema educativo y los drásticos cambios de las ciencias y la tecnología, es decir, el desfase entre el desarrollo científico y tecnológico que prevalece en el mundo del trabajo y la obsolescencia de la tecnología que el maestro aplica en el aula y el desequilibrio entre la oferta y la demanda de mano de obra”.* Rodríguez (1986; 168).

Dentro de las alternativas que se propusieron para hacer frente al agotamiento del modelo de expansión³⁰ que se había incrementado sin precedentes en los inicios de los cincuenta, se incluyó el diseño de la instrucción y la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Con ello hicieron su aparición la tecnología educativa y el diseño instruccional. De esta manera se puso en práctica una concepción más global de la educación y la enseñanza en la perspectiva de optimizar el rendimiento y la eficacia del sistema. Según Martínez Boom (2005b; 164) *“De acuerdo con el balance de los discursos que circularon, la tecnología instruccional significaba una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva”.*

³⁰ La expansión de la escolarización no se limitó sólo a multiplicar escuelas por todos los rincones del continente; supuso fundamentalmente la introducción de un riguroso proceso de reforma en todos los países y en todos los ámbitos. En él se pueden distinguir dos énfasis: el primero, que se podría ubicar entre 1956 y 1975, vinculado a la modernización y a la expansión escolar mediante la introducción del planeamiento integral de la enseñanza, y el segundo, entre 1976 y 1982 caracterizado por la aplicación de la tecnología educativa a gran escala. Martínez Boom (2005b)

Con base en estos elementos desde la óptica de Martínez Boom podrían distinguirse dos características esenciales de toda tecnología instruccional: la primera es la aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistema al diseño, la realización y la evaluación de la instrucción (en términos de operación éste es uno de sus rasgos distintivos); la segunda relatará al objeto mismo, se refiere a que la tecnología instruccional busca la optimización de la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y de la instrucción.

La implantación de la tecnología instruccional no dependió, en lo fundamental, de un acto de gobierno particular ni de una política oficial determinada. De hecho, su irrupción y despliegue en el campo educativo estuvieron íntimamente ligados a un discurso estratégico de más amplias dimensiones, el cual, hacia la década del setenta, llamó la atención de la comunidad internacional en torno a lo que antes señalábamos fue identificado como uno de los grandes problemas del mundo contemporáneo: la crisis de la educación y la necesidad de afrontar tal crisis mediante la aplicación de elementos tecnológicos (en su doble acepción: como productos y como procesos).



El panorama completo de esta crisis lo plantearon Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus (1988; 8), así, *“La década de los setenta estuvo signada por teorías antitéticas a las desarrollistas. En un período que con posterioridad llegó a denominarse de “suicidio educativo”, se reemplazó la ciega confianza en la contribución de la educación al desarrollo por la total desconfianza en la posibilidad de que*

la educación jugare un papel positivo para el cambio social, o lo que es lo mismo, para el desarrollo en un sentido más amplio del término”.

La formación: De mano de obra al consumo

La década de los ochenta se inició en medio de la más profunda crisis económica, producto del agotamiento del estilo de desarrollo, que llevó al país a un creciente endeudamiento externo y a un incremento de los niveles de pobreza. Poca gente le daba importancia a la educación. El ajuste estructural aplicado a la economía en ese período, hizo que los presupuestos de la educación decayeran y que el pesimismo cundiera en el medio educativo, estado de ánimo que se modificó durante los años 90, cuando se colocó a la educación como factor de desarrollo; los gobiernos de la región transformaron a la educación en la principal política pública, pues se percibió que podía fomentar el crecimiento económico y la integración social.

Se puede decir que los ochenta constituyeron el período más traumático de la historia contemporánea de nuestros países, poniendo de manifiesto el mayor número de signos de agotamiento del modelo de organización social, económica y política con el que se venía operando desde la década de los años cincuenta. Algunos incluso llegaron a calificarla como la mayor crisis de la historia latinoamericana. *“Fue ante todo una crisis del Estado, y no una crisis del mercado, una crisis del modo de intervención y una crisis de la forma burocrática de administrar el Estado”*. L.C. Bresser (1998; 105)

El estancamiento general de la economía expresado en una incompatibilidad de principio entre el desarrollo óptimo del proceso económico y una maximización de los procedimientos gubernamentales, en un continente de rápido crecimiento demográfico, en palabras de E. Iglesias (1991; 43), *“acarreó una importante contracción del producto por habitante, una disminución drástica del empleo productivo, el deterioro de las condiciones materiales de vida para las grandes mayorías de la población y la erosión de las bases mismas del desarrollo”*.

El auge de las reformas económicas fue amplio bajo la presión del Fondo Monetario Internacional, en especial los controles monetarios, la privatización de

las empresas y la llamada apertura del mercado³¹. Estos programas de ajuste fueron el inicio de la aplicación de políticas de corte neoliberal, acordes con los intereses del gran capital de los países industrializados.

Así lo expresa en 1991 la Conferencia Anual del Banco Mundial sobre economía del desarrollo, al afirmar que “*el crecimiento económico sostenible depende de la existencia de un mercado sin distorsiones, competitivo y en pleno funcionamiento*”.’ L. Summers (1991; 358). Esta será la nueva lógica sobre la que cabalgarán la mayoría de los programas económicos y sociales a lo largo y ancho del continente.

Aquí se puede encontrar la explicación de buena parte de las reformas que hoy se están llevando a cabo en nuestros países, cuyas denominaciones y objetivos tiene en común la reducción de los presupuestos del sector público del Estado. Según W. Bonefeid y J. Halloway (1994; 58), “*Dicho proceso derivó en la llamada «reestructuración y modernización del Estado»*”, de la cual, la reforma educativa es un componente fundamental.

³¹ E A. Hayek elabora, en 1959, la obra del mandato neoliberal “Los fundamentos de la libertad” cuyo influjo fue determinante en la orientación del discurso y la política educativa contemporánea. En el Capítulo XXXIV aborda la “Instrucción Pública e Investigación científica”, y comienza con un epígrafe tomado de J.S Mill, Sobre la libertad, y en una nota de pie de página trae a colación la sentencia de Bertrand Russell. Del primero recuerda: “Confiar la instrucción pública al Estado es una maquinación aviesa tendiente a moldear la mente humana de tal manera que no exista la menor diferencia de un individuo a otro; el molde utilizado a tal efecto es el más grato al régimen político imperante, ya se trate de una monarquía, una teocracia, una aristocracia, o bien de la opinión pública del momento; en la medida en que tal cometido se realiza con acierto y eficacia queda entronizado un despotismo sobre la inteligencia de los humanos que más tarde, por natural evolución, somete a su imperio el cuerpo mismo de la gente”. Del segundo sentencia: “La enseñanza estatal en los países que adoptan los principios de Fichte produce, si tiene éxito, un rebaño de fanáticos ignorantes, dispuestos, a la voz de mando, a lanzarse a la guerra o a la persecución del disidente, según se requiera de ellos. Tan grande es este mal, que el mundo sería mejor (al menos en opinión) si nunca se hubiese implantado la enseñanza estatal” Libreros (2000; 50

Como respuestas a la crisis de la deuda surgen diversos enfoques alternativos. Entre los que tienen mayor incidencia se encuentran el consenso de Washington y la crisis fiscal; el consenso de Washington expresa que las causas de la crisis latinoamericana fueron básicamente dos: de un lado el excesivo crecimiento del Estado, que se tradujo en proteccionismo (modelo de sustitución de importaciones), en exceso de regulación y la existencia de empresas estatales tan numerosas como ineficientes. De otro lado, el populismo económico, caracterizado por su incapacidad para reducir el déficit público y para mantener bajo control las demandas salariales en el sector privado y en el sector oficial. Así las cosas, las reformas de corto plazo deberían orientarse a combatir el populismo económico y a reducir drásticamente el tamaño del Estado. Adicionalmente, se debería impulsar la apertura al comercio internacional y la promoción de las exportaciones.

El enfoque de la crisis fiscal coincidía con el consenso de Washington en la necesidad de reducir el tamaño del Estado, y reconocía que el crecimiento exorbitante de éste había sido la causa de muchas distorsiones. Consideraba, según Brassers (1998; 15) *“que la crisis había sido provocada, más que por el tamaño del Estado en sí, por su forma de intervención; esto significaba, ni más ni menos, afirmar que el modelo de sustitución de importaciones había fracasado. Aunque esta visión se complementa con la anterior, coloca el acento en la crisis fiscal del Estado, en su imposibilidad e incapacidad «para atender a las crecientes demandas de los diversos sectores de la economía, particularmente de los sectores más modernos”*. De esta manera se va pasando gradualmente del enfoque intervencionista y estatista y de las teorías redistributivas a la liberación del comercio y de los regímenes de inversión, a la privatización de empresas estatales y a políticas de reestructuración y estabilización bajo el control riguroso y sistemático del Fondo Monetario Internacional (FMI). Dirá Martínez Boom (2005b), que la llamada “magia del mercado”, preconizada por las administraciones Reagan en Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña, habrá de marcar el cambio de política, en el que se coloca a los llamados “tigres asiáticos” como paradigma económico para el Tercer Mundo, y a Chile como paradigma para América Latina.

La lectura que se hace de la experiencia de estos países (conocidos como “países recién industrializados”, busca replicarse en la mayor parte de América Latina.

Entonces se impone, por la vía del llamado “consenso”, la política de los regímenes liberales de intercambio, que no es otra cosa que la apertura a la economía mundial (Planteamientos del neoliberalismo).



Sin duda el neoliberalismo, con todas las particularidades e impurezas con las que se aplica, se constituye en la base de los arreglos y ajustes a los que se viene sometiendo a la política educativa, que no se limita al recorte en la asignación de recursos o en la financiación de nuevos programas, sino que afecta básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas.

Los discursos sobre libre elección y sobre mejoramiento cualitativo, los principios éticos y políticos son reemplazados por categorías económicas como eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato; el alumno es visto como un consumidor al que la educación le sirve sólo para competir. En palabras de Martínez Boom (2005b; 178). *“Muchos intelectuales acogen hoy esta perspectiva sea bajo la forma escuela de la competitividad o recubierta con aditamentos como la equidad y la democracia. Su importancia se ve reflejada en la atención que el neoliberalismo pone en los intelectuales; una de sus opciones fundamentales ha sido transformarlos en funcionarios, sea para ejercer la gestión de parcelas de poder o para rendir culto a la eficacia”*.

Bajo el neoliberalismo, plantea Molnar (1996; 184) *“se están transformando no solo las escuelas en bienes de consumo, sino que en la actualidad también lo están siendo nuestros hijos. Con ciertas variantes que incorporan matices provenientes de los neoconservadores o populistas y algunas aspiraciones de las clases medias, el neoliberalismo norteamericano ha sabido poner en marcha su*

propuesta educativa, que en buena medida se ha constituido en el marco de referencia para otros países. Estos matices ideológicos no sólo reflejan conjuntos globales de intereses, cosas impuestas por un grupo a otro, sino que se encuentran incorporados a los significados y prácticas de nuestro sentido común". En esa dirección, las lógicas, los discursos y los modos de control del capital van logrando un impacto sobre la vida diaria de las instituciones educativas. Afirma Apple (2002) que ese impacto, claramente visible en Estados Unidos, también se ha venido dando en Europa y más marcadamente en América Latina, lo que se refleja en una evidente relación público-privado, escuela-Estado, en los contenidos de la evaluación y control de la escuela y el currículo.

Las tendencias regulativas de las políticas educativas empiezan a ser determinadas por las transformaciones que se dan en la economía y en la sociedad. Estas transformaciones se expresan en un complejo, desigual, diferenciado proceso de reestructuración capitalista que abarca la totalidad de las relaciones sociales. Es claro, entonces, que la educación va a adquirir una dimensión estratégica, mas no ligada ya a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a las exigencias del desarrollo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información y, por supuesto, al capital humano. Con esto se intenta garantizar el ingreso a la lógica de la producción y acumulación de conocimientos, de manera que cuenten con las ventajas competitivas suficientes para insertarse en el mercado internacional.

La educación se inserta ahora con los procesos de producción y acumulación de información, como una vía de aumentar los índices de competitividad individual; los "sujetos del nuevo milenio", si han de ser competentes, habrán de adquirir habilidades básicas, no conocimientos paradigmáticos. *"La calidad de la educación se centra, entonces, en la promoción y evaluación de dichas destrezas fundamentales para que los individuos sean productivos y «eficaces en un mundo incierto, en el cual el capital principal será la capacidad para desarrollar la lectura de los nuevos códigos en condiciones de aprendizaje, para enfrentar cambios laborales permanentes"*.(UNESCO-OREALC, 1997; 3)

Así, el mercado de los productos de la comunicación, y las nuevas redes tecnológicas de información, constituyen un entramado dentro del cual se intenta apresar a la institución escolar; bajo este supuesto, ésta deja de ser paso obligado para acceder a la información, al conocimiento y en general a la cultura. Las redes de información generan estructuras organizativas y centros de poder al margen de las viejas instituciones, que les atribuyen nuevas posiciones y tareas a los actores de la organización y a ésta en su contexto social. Ahora bien, las redes de información y las telecomunicaciones, si bien desbloquean las instituciones que hasta ahora habían permanecido cerradas, no lo hacen sólo para transformarlas sino básicamente para convertirlas en dependientes de “los nuevos centros de poder”, las nuevas formas de ejercicio del poder, con estructuras organizativas menos visibles, pero no por ello con mayor y más efectiva capacidad de control del individuo y de la sociedad en su conjunto. La estructura a la que actualmente se intenta someter a la institución escolar bajo el eslogan de la sociedad del conocimiento está siendo impulsada y favorecida por el pensamiento neoconservador, que apuesta por la liberalización y la flexibilización de la escuela, asimilándola a un servicio cualquiera.

Así, parece evidente la necesidad de una redefinición general de los propósitos y misiones de lo escolar, es decir, una redefinición de su función social. Hay ciertos conceptos relacionados con los conceptos de rendimiento y logros que no produce el sistema educativo, o, como suele decirse, se trata de ajustar los conocimientos socialmente significativos a las exigencias de la sociedad globalizada, intentando desplazar la atención de los textos, objetos y artefactos tradicionales de la educación y de la escuela, hacia lo que “satura” los poros de nuestra vida cotidiana, como son las imágenes, símbolos e informaciones transmitidas electrónicamente a nivel global.

Como plantea Martínez Boom (2005b; 198), *“Sin embargo, esta escuela no acaba por perfilarse dado que no se está ya frente a una nueva crisis de los sistemas educativos sino «ante una indefinición del sentido y finalidad de la educación misma en la sociedad”*. Por ello es frecuente que las alternativas a lo

educativo no surjan desde las prácticas pedagógicas, desde las problematizaciones del maestro o desde los foros de estudiosos y comprometidos con la educación, sino desde fuera, “desbordando de paso a la misma institución educativa, que apenas alcanza a presentir que los cambios tecnológicos y productivos presentan una faz inquietante, pues la dirección que está tomando la transición tecnológica y productiva tiende cada vez más a ser hegemonizada por criterios pragmáticos, economicistas, que aplican a las políticas sociales principios de rentabilidad empresarial, (Pereyra, 1996; 18).

Estos procesos de reforma se fundamentan en una mirada al sistema que lo presenta en crisis y que por lo tanto encuentra en crisis todos sus elementos. En el decir de Martínez Boom (2003; 31) *“La crisis de la escuela haría frente a otra más general, cuya salida conduce a un nuevo realismo, que viene cuestionando sistemáticamente la idea de una escuela pública ofrecida desde el Estado para la conquista de metas culturales, y conduce a su progresivo reemplazo por otro tipo de organizaciones producto de la”interacción entre la demanda y la oferta de educación”. En este caso “el principio organizador es la metáfora del mercado”, que estimula el creciente proceso de privatización de la educación”*.

Lo anterior marca los recorridos en la forma de concebir la función de la educación y de la escuela. Según Casassus (2003; 64) *“Se configuró un consenso en torno a la idea de que la educación es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades (crecimiento económico y la integración social). El primero de ellos percibido bajo la óptica del capital humano (en sus diferentes versiones) y el segundo, apoyado en la idea de que la integración se genera mediante los mecanismos de equidad, socialización de valores y códigos culturales comunes a través del sistema escolar”*.

Así, las políticas educativas puestas en el escenario actual, pasan a ser expresiones de la fase del capitalismo y de la nueva división internacional del trabajo que acompaña este proceso; son en el decir de Libreros (2000; 22)

“expresiones del compromiso político que las fuerzas hegemónicas establecen, según los requerimientos macroeconómicos, ideológicos, culturales y sociales”.

En nuestro país, en el período comprendido entre 1985 y 1995 tuvieron lugar procesos gubernamentales que generaron cambios en el sistema educativo, como el proceso de descentralización de las funciones de administración de la educación y el manejo de los recursos. Cambios que se inician con la constitución del 91 y continúan con la creación de la Ley General de la Educación.

Desde la perspectiva del devenir socio - político, el año 1991 marca para la Nación Colombiana el hito más significativo del siglo XX, con la creación y construcción en forma participativa de la nueva carta constitucional, que nos define como: *“ un Estado Social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.* (Artículo 1).

En la Constitución, como fruto de la confluencia de múltiples y diversas visiones del futuro, ideologías, creencias, concepciones, sentimientos, intereses, aspiraciones y culturas se han logrado concertar los derroteros que nos vienen, de tiempo atrás, y que nos llevan hacia la conquista de una Democracia Participativa, fundamentada en la promoción y desarrollo del bienestar humano y planetario.

Es así como en la Constitución se define a la educación como... *“ un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.* Y continua, *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.*

Fruto del mandato constitucional, con base en un amplio proceso de concertación y de coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el

desarrollo educativo del país, se formula en 1994 la Ley General de Educación con el sentido de ser una plataforma de lanzamiento hacia la conquista de una nueva educación, para un nuevo país en la visión de que la *“educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.* (Artículo 1).

Acorde con los designios y los derroteros trazados por la Ley General, el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con los postulados que nos ubican como una democracia participativa, formula y promueve una amplia convocatoria para crear, construir y desarrollar con todos los colombianos que así lo deseen y se comprometan, el primer Plan Decenal de la Educación (1.995 - 2005) cuyo objetivo más profundo fue el de obtener la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la Nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: *“la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país”*. Con la convicción de la educación como principal fuente de saber y de cómo esta se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación³².

En el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, “Bogotá una Gran Escuela”, se asume la educación como un derecho fundamental y plantea la ejecución de unos proyectos que hagan posible avanzar hacia la formación en esos derechos, como estrategia que lleve a la constitución de sujetos de derechos. En la página 12 plantea: Los Derechos Humanos deben entrar a al escuela e interpelar su vida cotidiana, las relaciones, los ambientes, las normas, los contenidos a enseñar, las

³² En el momento de escribir este trabajo esta por concluir el proceso del segundo Plan Decenal de Educación -2007)

metodologías, las estrategias y las prioridades en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes, en el horizonte de apoyar su constitución en sujetos de derechos. En ese marco los derechos humanos son saberes y actitudes a formar; valores éticos a construir; principios a asumir como la manera más humanizante y enriquecedora de relacionarse con los otros, las otras y la naturaleza; y su enseñanza la debe ofrecer y liderar la institución educativa.

La participación debe ser un trabajo en las escuelas. Esto implica un



aprendizaje mutuo entre adultos, niños y niñas, de escucha de las diversas voces; construcción de relaciones horizontales y flexibles; de reconocimiento y respeto a la autoridad legítima por parte de los sujetos en formación y de aceptación del derecho a opinar, expresar, participar en la toma de decisiones y disentir, por parte de los sujetos que ejercen la autoridad.

En el aspecto pedagógico se plantea que: en el paso por la escolaridad los

estudiantes están en la etapa fundamental del desarrollo de la libre personalidad; ello exige a maestros y maestras conceder gran importancia a su formación moral y ética, a la construcción de referentes, de sentidos, de proyectos de vida, en los que los principios y valores sean el sustento y el marco desde el cual se orientan y se proponen relaciones y experiencias de aprendizaje significativo.

Estas ideas han quedado plasmadas en toda la normatividad sobre educación, por ejemplo, en el Decreto Numero 1953 de agosto 8 de 1994, se plantea, *“Procurar que la educación forme al colombiano en el respeto de los valores que defiendan la convivencia, los derechos humanos, la paz y la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para lograr el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente”*.

El nuevo universo de la producción descansa en el trabajo que produce el cerebro humano (concepción, manipulación y reordenamiento de la información), tanto por la forma de reproducirlo como por el producto mismo, que pasa a convertirse en objeto cultural. Lo que entra en la competencia global está entonces representado tanto por los productos como por las formas de producir; en este escenario, la capacidad competitiva que tengan las naciones dependerá principalmente del recurso humano y por su parte la calidad del recurso humano dependerá esencialmente del resultado de las instituciones capaces de formarlo, primera entre ellas la escuela.

Lo planteado anteriormente permite ver a la educación como estrategia de gobierno y no como fin, principio éste que nos ha desviado en el camino del conocer la realidad de la escuela en su ser propio, en sus funciones y usos cumpliendo el cometido de gobierno, asumiendo la lectura que hace Foucault (1979, 183) de La Perrière quien afirma que “Gobierno es la recta disposición de las cosas”.

Vista así, la educación en su forma escuela es ahora para nosotros un hecho de gobierno, que aunque los gobernantes no lo hayan aún intuido con suficiencia, se ha usado, desde la modernidad donde se produce su emergencia, como un mecanismo por el que se impone y hace sentir su presencia el Estado en el ejercicio de administrar lo público en la búsqueda del máximo beneficio³³

³³ En el nuevo siglo y con sociedades organizadas predominantemente en función del conocimiento, la información y la comunicación dentro del marco de una economía globalizada. Según Martínez Boom (2003; 19) “Un análisis general sobre el concepto de educación tendría entonces tres posibles fuentes”:

Discurso de los organismos internacionales. En este caso, se trataría de una estrategia para mantener un control macrosocial en el contexto de la globalización. Con ello se pretendería desarrollar un campo disciplinar ligado con la productividad económica. Por lo tanto es importante ver de qué manera se intenta volver estrategia los conceptos y en particular determinar hasta dónde el concepto de educación deja de ser tal para convertirse en una estrategia política y económica. Elaboración del campo de la investigación educativa internacional y Discursos sobre la educación provenientes de los paradigmas clásicos de las ciencias de la educación y las teorías

Se podría decir que hemos pasado de la escuela expansiva (formación de toda la población), a la escuela competitiva (formación de capital humano para el mundo del mercado, la tecnología, las redes...) en palabras de Martínez Boom, a la escuela comprensiva que, en este sentido sería la de la formación de la ciudadanía, pero de una ciudadanía de ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad. Aquí,



aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar; *“una escuela comprensiva debe promover activamente la diversidad, debe permitir a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas”*. (Touraine, 2001).

Más que la igualdad, viejo sueño, importa la libertad, y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no significa que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego, en la misión de la escuela pública es la formación, una formación

del currículo. A la escuela le corresponde como función reafirmar la identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen. Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte *liberal*, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. La escuela pública ahora no deja las culturas fuera, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo, en la acción educativa, la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Bolívar (2001a). Hoy otras lógicas resitúan a la escuela en una variedad de mundos, sin perder su función de formadora de...

que permita construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente.

A diferencia de la década de los setenta, cuando la calidad estaba inscrita en la estrategia de desarrollo y marcada por la ecuación “modernización igual progreso”, la calidad en la década del noventa está dentro del engranaje de la globalización, tanto económica como política y educativa. Globalización que requiere, para hacerse efectiva, de un proceso de fortalecimiento de la descentralización en dos niveles: uno global, en el que los organismos internacionales ceden terreno a los Estados, y otro local, dentro del cual los Estados dan autonomía en la gestión administrativa a los entes territoriales y municipales. Paradójicamente, lo regional se torna central para la internacionalización de la economía.

Es, entonces, necesaria la configuración de sistemas educativos visualizados como una de las instancias decisivas para generar el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad que puedan adaptarse a las demandas del mercado y a contextos de mayores exigencias de productividad. De ahí que sea posible que la educación se convierta, en pocos años, en “la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento”. Por ello el giro que se propone a la escuela está directamente ligado a las reformas económicas y al incremento de la productividad en un mundo global.

Así, el discurso expansionista sobre la educación se desplaza hacia el campo del aprendizaje, con el cual se intenta prefigurar escenarios alternativos y posibles de acción. Cambia el tono, cambian los contenidos, cambian las prioridades y, por supuesto, cambia el valor. La preeminencia que se le intenta dar al aprendizaje como factor que establece una visión ampliada del acto de educar, demuestra el interés por transformar de manera drástica la función y el objeto de la educación y por ende de la escuela. Con esto se busca una reconceptualización total de la enseñanza pues se le reduce a una mera acción de apoyo, con la consecuente desvalorización del papel del maestro y, por supuesto, de la enseñanza.

El protagonismo del aprendizaje significa un cambio en la forma como se organizan y estructuran los elementos del proceso de enseñanza; por ello el

esquema educativo anterior debe recomponerse y replantearse totalmente. Supuestamente, dirá Martínez Boom (2005b; 278), *“en ese nuevo escenario no serían necesarias las escuelas, los maestros ni los programas, pues ahora se trata de llegar a nuevas construcciones de lo social, construcciones en las cuales la educación, como demanda, se plantea como «una necesidad humana primaria para vivir hoy”*.

Desde la escuela

Con la promulgación de la constitución de 1991 y de la Ley General de Educación de 1994, la función de la escuela, “la formación” que tenía claramente definida, quedó totalmente evidenciada.

Ya establecida la Ley General de Educación los establecimientos educativos deben elaborar e impulsar su Proyecto Educativo Institucional, que es la proyección y organización de la vida de la institución educativa de acuerdo con la realidad en la que se inscribe, los intereses de los sujetos que la conforman y la búsqueda del desarrollo y avance de una formación que potencie tanto a los individuos como a la comunidad educativa. En consecuencia el Proyecto Educativo Institucional deberá dirigirse a la formación en y para la democracia, la vivencia y el respeto de los derechos humanos, para desde allí organizar la práctica pedagógica cotidiana.

Dirá la norma que los establecimientos educativos tienen que elaborar e implementar el Proyecto Educativo Institucional - PEI -, a través del cual se busca: *“un plantel organizado, con una misión claramente definida, con pedagogías activas y programas curriculares acordes con las necesidades de formación de los alumnos, con el fin de hacer todo lo posible para que los alumnos obtengan buenos logros y mejorar los niveles de eficiencia en la utilización de los recursos”*.

La formación se hace evidente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Así lo demuestran las 225 escuelas públicas de Bogotá (consultadas para

efectos de este trabajo), donde, desde la misión institucional, aparece claramente definido el papel de la escuela³⁴.

La Misión hace referencia explícita a la naturaleza, carácter, identidad y razón de ser particular de la escuela como una Institución Educativa. Podríamos decir, que es en las misiones donde queda establecida la función de esa escuela.

Como se aprecia a continuación las Instituciones Educativas del distrito expresan la idea de la formación de diversas maneras:

* Formación de sujetos generadores de progreso, comunicación y convivencia; sujetos hacia una convivencia armónica y participativa; sujetos con capacidad de autogestión empresarial, tecnológica e informática; sujetos comprometidos en el desarrollo de procesos de aprendizajes significativos a través de acciones pedagógicas innovadoras desde el arte y la convivencia que posibiliten la reflexión, participación e investigación; sujetos de derecho, desarrollando en ellos autoestima, compromiso, capacidad investigativa, conciencia de estudio, capacidad analítica y disposición para participar con el colegio y la comunidad.

* Formación de personas que buscan mejorar su calidad de vida y aportar para la creación de una sociedad más justa; personas que dentro de los postulados de la acción pastoral aporten en la transformación de su entorno para la creación de una sociedad más justa con sentido evangélico; personas de bien, respetuosas de los deberes y derechos ciudadanos, capaces de solucionar problemas que permitan mejorar su calidad de vida para lograr un buen desarrollo humano;

³⁴ Los proyectos educativos institucionales se trabajaron bajo el siguiente formato: PEI de una Institución Educativa.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL		
MISIÓN	ÉNFASIS	JUSTIFICACIÓN
Formación de personas que buscan mejorar su calidad de vida y aportar para la creación de una sociedad más justa	Empresarial. Hay una intencionalidad de responder a la necesidad de la comunidad en relación con el trabajo	Para romper con el imaginario de desesperanza de familias, jóvenes y docentes es necesario articular el trabajo a la dinámica económica y social del sector.

personas críticas y creativas que valoren y aporten a su contexto socio cultural; personas conscientes de su compromiso y responsabilidad en la construcción de una sociedad colombiana más justa y humana; personas competentes para enfrentar las individualidades sociales y tecnológicas del siglo XXI, a través del desarrollo y potencialización de las operaciones de pensamiento en las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva, privilegiando el respeto por la vida y la libertad; personas idóneas, con un proyecto de vida que impacte su realidad social, por medio de un currículo fundamentado desde innovaciones pedagógicas, en un ambiente de sana convivencia y relaciones armónicas.

* Formación de ciudadanos con compromiso social y ético, con una buena formación ciudadana, fundamento de la convivencia social; ciudadanos competentes y autónomos a través del desarrollo del pensamiento; ciudadanos con compromiso social y ético.

* Formación de mujeres y hombres nuevos para el mañana; hombres y mujeres responsables, comprometidos con su crecimiento personal y social; con capacidad para construir autónomamente su proyecto de vida, (en el proceso de formación de las dimensiones cognitiva- axiológica-biológica-comunicativa y espirituales.)

* Formación de estudiantes con sentido de pertenencia, comprometidos con la filosofía y los principios institucionales, autónomo, creativo, solidario, tolerante, democrático, respetuoso de la pluralidad, conocedor y crítico de la realidad social, dispuesto a contribuir con sus aportes a la solución de los problemas que le presenta el entorno donde actúa; estudiantes libres y autónomos capaces de enfrentar situaciones presentadas en el transcurso de su vida; estudiantes con altos niveles de desarrollo (afectivo, cognitivo y expresivo), que faciliten la convivencia participativa y armónica.

* Formación de líderes en educación técnica para el nuevo milenio; líderes comunitarios orientados en valores y en la realización de proyectos agropecuarios en un ambiente participativo y democrático que conlleve al mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad; líderes integrales con

proyección microempresarial fortalecidos en valores humanos que trasciendan su calidad de vida como agentes de cambio.

- * Formación de una comunidad comprometida con el desarrollo social.

- * Formación integral como elemento que permita la formación científica, profesional, ética y política, logrando introducir a los estudiantes en la realidad mundial, nacional y local; integral a partir de la integración colectiva, formación integral de ciudadanos con sentido empresarial; formación integral básica mediante el dominio del conocimiento y de las técnicas fundamentales como instrumento de cultura; formación integral del estudiante y afianzamiento del proceso educativo para garantizar el desarrollo intelectual y físico, lo cual permite lograr un personal capaz de construir su propio proyecto de vida en un ambiente de armonía y responsabilidad favoreciendo su formación, adaptándose a los cambios y logrando la socialización del saber, bajo los valores de responsabilidad, respeto, sentido de pertenencia, honestidad, solidaridad, sinceridad, tolerancia, constancia; formación integral del niño, de sus principios morales, éticos, académicos.

- * Formación en ética social, en el respeto por un sano ambiente ecológico, los idiomas y la relación con las culturas de otros países del mundo.

- * Formación permanente involucrando las distintas manifestaciones culturales, teniendo un espacio para el teatro, la música, las artes plásticas, las actividades culturales y el deporte.

- * Formación para la convivencia armónica y la resolución de conflictos en forma dialogada; formación de ciudadanos con compromiso social y ético.

- * Formación de competencias en informática para el desarrollo humano.

- * Formación para la organización y gestión empresarial.

- * Formación del ser creativo en busca de una mejor convivencia.

- * Formación en la comunicación y los valores ejes para el desarrollo de una adecuada convivencia social y óptima relación con el entorno; valores con base en la autonomía moral, intelectual y social a través de la expresión, la ciencia y la tecnología. Formación en valores y competencias laborales.

- * Formación en procesos de expresión democrática y cultura empresarial.
- * Formación ocupacional con énfasis en artes manuales.
- * Formación para el desarrollo humano y tecnológico de la mujer y del joven adulto.
- * Formación humana, científica y tecnológica en el desarrollo del ciudadano en el siglo XXI.
- * Formar para la ciencia, el trabajo, la paz y la felicidad fundamentados en la generación de valores y en una comunidad eficaz.
- * Formación para la convivencia y el trabajo, fundamentados en el respeto por lo derechos humanos y una comunicación eficaz (manual de convivencia).
- * Formación para la convivencia armónica y resolución de conflictos en forma dialogada.
- * Formación académica y humana con proyección microempresarial.

Esta identificación nos permite plantear varias cosas: Que la escuela se ve como una institución sin resquicios, o sea, una pieza compacta en su función formadora que además cumple con su papel de autonomía dado por la Ley y que se ajusta a las necesidades, no sólo del contexto local, regional y nacional, sino a las exigencias del mundo actual, (por ello la formación es diversa); esta visión seguramente funciona para tranquilidad del Estado y por qué no, de quienes confían en ella. O que por el contrario, se puede pensar que los espacios interiores son desiguales, diferentes, fragmentados. Es decir, que desde el punto de vista interior, subjetivo, individual y espacial la escuela no refleja unidad y cohesión, sino todo lo contrario: multiplicidad, fragmentación y desigualdad. Pero puede ser que a veces, en ciertos momentos, en ciertas ocasiones, la escuela sea una institución compacta, coherente y unitaria. En estos casos como se plantea en el documento elaborado por el grupo de investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar (2007), *“todos son uno, desaparece la individualidad, o se nota poco, lo interior se vuelve ausente en beneficio de lo exterior, de la imagen de representación hacia fuera, hacia los demás y sobre todo hacia la autoridad estatal”*.

Una conclusión provisional nos llevaría a pensar que la “formación”, función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza vertical, del saber en cabeza del maestro, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros; llevamos en estos espacios desde el siglo XVII, XVIII, XIX, XX, y XXI, cuatrocientos y más años en el poder de los espacios cerrados impuestos por el Rey, la Iglesia y el Estado.

En estos espacios cerrados aparece el poder, el saber, la autoridad, el reglamento, la disciplina, la evaluación. Así, la escuela es unitaria y hasta ejemplar. No podemos negar que avanza y progresa, que avanza y se desarrolla, que “avanza por sacudidas”. Y lo hace para favorecer tanto la vida interna como la externa, las transformaciones educativas y pedagógicas, las transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas.....

Es claro, la escuela esta diseñada específicamente para hacer realidad el fin de la educación: la formación, (esto por supuesto, no excluye otras formas); por ello se mira, observa y analiza desde el imaginario de la formación que la quiere ver unitaria, igual, coherente, como una forma compacta que obedece a una única voz. Formar “todos, todo y totalmente”, siempre iguala lo que es diferente, unifica la diversidad y crea la imagen de la unidad rompiendo con ello la importancia de la individualidad.

Con esta mirada, la escuela marcha día a día haciendo costumbre, creando hábitos sociales que a través de la repetición se convierten en la base de un orden de comportamiento social. Para Durkheim, citado por Ogburn (1979; 211) *“la esencia de la vida de grupo es que ejerce compulsión o poder coercitivo sobre el individuo y, por tanto, actúa como una fuerza conservadora que limita las variaciones”*.

Con lo planteado a lo largo de este capítulo no podemos negar que la escuela aun conserva el imaginario de “formar a los ciudadanos para...”, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. Schnapper (2001) en su libro *“La comunidad de ciudadanos”* documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la

creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer orden en la creación y formación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo cual se debe ignorar las particularidades de sus miembros. De ahí el laicismo, la obligatoriedad y la gratuidad como componentes donde prima lo compartido y no lo que diferencia; de ahí la forma escuela.

La herencia de la escuela pública moderna es la formación de la ciudadanía signada por la socialización en valores comunes y universales al servicio de grupos dominantes. En este mismo sentido Libreros (2000; 11) afirma “*A la escuela entonces, no la define un decreto, ni una propuesta pedagógica: lo que la hace posible son las tensas relaciones que se establecen entre quienes van a ser sus principales protagonistas. Relaciones de fuerza, pugnas, y luchas entre los sectores implicados van configurando una geografía del poder sobre la que se perfilan sus contornos*”.

Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en unión con la formación de los Estados modernos. La educación se configuró, así, como el principal dispositivo para la formación de ciudadanos y la escuela como el escenario por excelencia para tal formación.

Hoy como lo plantea Beck (2000:29), “*con la segunda modernidad o la postmodernidad las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político*”. La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir, no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino al mismo tiempo de mantener y refrescar las identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como colombianos.

Como sostiene Adela Cortina (1997:42), *“cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una identidad integradora más que disgregadora”*.

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y el mejor modo de ser cosmopolitas es dar una educación ciudadana democrática, reconociendo como lo plantea Gutmann (1979), *“que no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, en primer lugar, somos ciudadanos de un país”*. Para poder estar en el mundo necesitamos ser ciudadanos de alguna entidad política y por tanto, necesitamos también ser formados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra entidad política.

La escuela hoy, desde la perspectiva de la formación debe: Formar para el empleo, pues la sociedad sigue necesitando fuerza de trabajo, pero ahora cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades de la economía y la sociedad, mediante destrezas básicas necesarias en una economía avanzada de la información; formar para la vida: lo cual implica darles la oportunidad de saber cómo vivir; formar para el mundo: donde el punto clave es entender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, que requiere, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global (educación para la responsabilidad ambiental, desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades,...); formar para el auto-desarrollo: donde lo importante es desarrollar las facultades críticas para que los alumnos sean capaces de entender conceptos y desarrollarse por sí mismos (favorecer una imaginación más creativa, pero también destrezas artísticas, físicas y sociales, y en particular destrezas comunicativas y organizativas); formación para el ocio: educar para un uso constructivo del tiempo de ocio y de soledad. Los estudiantes van hacia una explosión de información donde ellos mismos deben buscar aquello

que consideran interesante y divertido. Estamos a la espera, de esos sujetos capaces de estar en el mundo hoy.

El aprendizaje: El imaginario dominante de los niños, las niñas y los jóvenes frente a la escuela

La educación forma; si el escenario por excelencia para la educación es la escuela, entonces la escuela forma como ya quedo planteado en párrafos anteriores. Ahora, si la escuela forma y formar es unificar, moldear, entonces las palabras para ejercer esa función han sido las indicadas, instrucción y enseñanza. Palabras que han moldeado a la escuela y a quienes hacen parte de ella. Aquí, pretendemos poner en suspenso, como diría Foucault, el cuento de la formación, elemento que ha trazado los contornos de la escuela y que la hacen ser hoy, lo que es, para mirarla desde los imaginarios de los únicos estamentos invisibles “*a nosotros nunca nos tienen en cuenta*” de la escuela: los niños, las niñas y los jóvenes³⁵.

Este aspecto que es claro en las respuestas de los niños, niñas y adolescentes a la pregunta por la importancia de las personas que comparten en el escenario educativo. Así para los niños del ciclo primario están en el mismo lugar de importancia coordinadores, rector (a) y profesores con un 38%, seguidos de las aseadoras con un con un 31%, los porteros con un 28%; para las niñas de este mismo ciclo se encuentra el rector (a) con un 40%, como la persona mas significativa de la escuela seguido de coordinadores con un 36% y profesores con un 31%. Para los adolescentes del ciclo secundario el rector (a) sigue a la cabeza con un 36% seguido de las aseadoras y los coordinadores con un 30%; en las adolescentes se sostiene el rector (a) como el más importante seguido de los

³⁵ Desde el orden imaginario y desde el punto de vista de la dominancia imaginaria, no se evidencia una diferencia significativa entre niños, niñas y jóvenes frente a su imaginario de escuela. La escuela es percibida como un espacio cerrado donde priman la vigilancia, la obediencia, el castigo....., y deseada como “el paraíso”, (un espacio con jardines, canchas, lagos, animales, laboratorios, libertad, música, entre otros).

profesores con un 35% y en tercer lugar los coordinadores. Los estudiantes se ven como uno de los estamentos menos importantes, al compartir un 22%. No podemos desconocer el poder de las aseo, bien lo manifiestan las niñas del ciclo primario *“Yo quiero que abran las puertas del baño a todaa las horas y que las señaras del aseo no se pongan brabas cuando pegamos cosas en el salon”*, (transcripción de parte del escrito de una niña del grado quinto).

Con relación a la no visibilidad de los escolares, ésta se hace evidente en sus narraciones: *“La escuela deseada es una escuela en donde los niños seamos importantes se nos pregunte y podamos hablar”* (transcripción de parte del escrito de una niña del grado octavo), o *“Yo quisiera que hayga personas que nos puedan escuchar pues no mas nos tienen encuesta cuando hay confictos con los de bachiller”* (transcripción de parte del escrito de un niño del grado cuarto).

Esta jerarquía Rector, coordinadores y profesores, como los pilares de la escuela, muestran la distribución del poder y la detección del saber de unos sobre otros, es decir que se le imagina, existe y así se usa.

Lo anterior viene marcando el rumbo de la educación. Nuestro sistema educativo, tal como lo conocemos, y la escuela que hoy hace efectiva sus propuestas, son una consecuencia, como lo mencionamos anteriormente, de la emergencia del Estado y la revolución industrial, por ello relativamente recientes en la historia de la humanidad. El modo industrial de producción (división del trabajo, especialización, instituciones sociales especializadas) requería formas de transmisión cultural acordes con las necesidades de aquella nueva sociedad industrializada. Al igual que la llegada de la sociedad industrializada supuso grandes transformaciones en el conjunto de los procesos educativos, la llegada de una nueva sociedad, que conocemos como la sociedad de la información, requiere cambios en dichos procesos y en la forma de ver la escuela.

¿Pero cómo venimos operando? La enseñanza nacida de la industrialización se ha caracterizado hasta ahora, por la tríada tiempo, lugar y acción (Todos en el mismo lugar, al mismo tiempo, realizando las mismas actividades), bajo unas teorías de aprendizaje que desde el punto de vista psicológico han estado

asociadas a la realización del método apropiado para que se de el aprendizaje esperado. El escenario en donde se lleva a cabo el proceso educativo determina los métodos y los estímulos. Desde un punto de vista histórico, a grandes rasgos, son tres las tendencias en cuanto a enfoques que han tenido vigencia: El social, el liberal y el progresista. Holmes (1999).

En el enfoque social se puede considerar lo exclusivamente oral, responsabilidad de la familia y de la sociedad que la guarda y la transmite. En esta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo, proceso este que se realiza día a día a lo largo de su vida.

El enfoque clásico o liberal, plantea el proceso de aprender como algo disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum estricto, único donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje. En contraposición a éste se puede definir el enfoque progresista, como aquel en el que se trata de ayudar al alumno en su proceso de aprender, para que este sea percibido como un proceso "natural". Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, de la mano de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget.

Las corrientes pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. En muchos aspectos, el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influenciado por el contexto tecnológico en el que se aplican y hacen parte de un proceso de modelizar el aprendizaje. Desde este punto de vista y por la función asignada a la escuela, en ellas se ha privilegiado el enfoque conductista³⁶, aspecto claramente identificado por los niños, las niñas y

³⁶ El conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, considerando innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los

los jóvenes. Ellos escriben: *“Cuando los profes nos dejan hablar y decimos lo que ellos quieren nos colocan un punto, puntos que luego nos ayudan en la nota”* (estudiante de grado octavo); *“Me gustaría una escuela donde uno pueda actuar sin estar pensando en la nota”*. (estudiante de grado décimo); *“Yo quiero que me dejen dibujar mis dibujos, no como quiere la profesora, pero si no lo hago como ella quiere me pone carita triste”* (narración de un niño de transición). Esto también se hace evidente en los comentarios que se le hacen a la escuela desde los diferentes medios de comunicación. Así podemos leer en “EL TIEMPO” (Julio 19 de 2006. 3-13), principal diario de Colombia, lo siguiente: *“La escuela está en crisis, cada día atrae menos a los estudiantes.....sigue el uso continuado de estrategias y metodologías pasadas de moda, el premio y el castigo permean sus espacios...Los estudiantes reclaman a gritos su cambio”*.

La escuela ha estado inmersa en un proceso de cambios; cambios producto al parecer de las transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, (medios fuertes en los procesos de formación), por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha

principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad. Toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta.

A mitad de siglo XX, las múltiples anomalías empíricas y factores externos como las nuevas tecnologías cibernéticas y las Teorías de la Comunicación y de la Lingüística hacen que el paradigma conductista entre en crisis y sea sustituido por el procesamiento de información que apoyándose en la metáfora del ordenador, hace posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba. De esta forma se entra en un nuevo periodo de ciencia normal, bajo el dominio de la psicología cognitiva, que llega hasta nuestros días. El enfoque cognitivo ha insistido sobre cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben información, actuando de acuerdo con ella. Se considera que los sujetos son elaboradores o procesadores de la información". (Johnson-Laird, 1980). Este es el principio de una serie de teorías sobre el aprendizaje que hacen lo imposible por entrar a la escuela.

marcado los procesos educativos y por ende la función de la escuela, cada época también la ha criticado y le ha planteado soluciones; soluciones que al parecer la siguen dejando en deuda con su compromiso.

En la actualidad adaptar la escuela a las exigencias del siglo XXI, supone cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje: ¿Pero por qué no pensar primero en cambios en su función? ¿Será que pensar la escuela como el escenario para la formación de....., la ha puesto en el lugar de reproductora de la estructura social imperante tal y como lo argumentan Bourdieu, Althusser, Gramsci, Baudelot, Apple, Berstein, entre otros. Y por eso siempre está en deuda y con afán de cambiar?, o ¿será que si seguimos pensándola como el escenario de formación, hace que no le encontremos ningún sentido a la escuela, como piensa Illich? Pero también debemos pensar en los cambios en la concepción de la pedagogía la cual ya no será, ante las nuevas tecnologías, y otras emancipaciones, enseñar, lo que ya pueden saber los niños, las niñas y los jóvenes, sino el aprendizaje. Por consiguiente se enseña a aprender y no se enseña un saber del maestro.

Lo cierto es que para los niños, las niñas y los jóvenes de nuestras escuelas oficiales, la función de la escuela no es la formación, no, ellos no van a formarse, ellos van a aprender y aclaran *“si los profes supieran que venimos a aprender, venir a la escuela sería muy agradable”*. (estudiante grado décimo). Aquí, la preocupación no es si esta concepción de la escuela como el lugar para aprender es producto de todos los cambios que se vienen sucediendo específicamente en el campo de las tecnologías; por el contrario, lo que nos interesa es ver cómo el imaginario de los estudiantes pinta una forma y una dinámica diferente de la escuela de hoy. Miremos lo que se ha instalado y lo que puede haber en cuanto a la discursividad con relación a la imagen: Cuando se les pregunta a los niños, las niñas y los adolescentes por instituciones parecidas a la escuela responden en este orden: 51% la identifican con la cárcel, de estos el 49% corresponde a los adolescentes hombres y mujeres y el 2% a las niñas del ciclo primario. Al referirse

a este espacio manifiestan *“es igual, tiene rejas por todo lado y hay mucha seguridad, nos tratan como si fuéramos ladrones, nos vigilan todo el tiempo, no hay nada de libertad y todo está prohibido”* (aspectos dominantes en la explicación a la pregunta). Por ello lo que circula en los discursos hace referencia a: *“A mi me gustaría que no haigan rejas por que nos sentimos muy mal y que dejen entrar a los papas cuando vienen a preguntar por nosotros”*, (estudiante de grado sexto); *“Yo deseo una escuela donde hagan terapias de relajación cada mes, donde una escoja el deporte y donde se permitan muchas clases de arte y donde uno pueda escoger las materias ya que nuestras escuelas parecen cárceles, nos encierran y nos obligan a todo”* (estudiante de séptimo); *“Yo quiero que mi escuela sea un parque, donde podamos jugar y no aquí donde estoy encerrado”* (narración de un estudiante de transición).

Esto se complementa con lo que más les gusta de estar en la escuela. Aquí, hacen referencia al descanso y a la clase de educación física por ser al aire libre y permitir la práctica de un deporte, en esto coinciden todos los escolares (100%). Lo que menos les gusta es ir a coordinación, lugar donde se aplican las sanciones fuertes.

En este mismo sentido de construir una imagen aparecen los lugares, así, las niñas del ciclo básico prefieren el salón mientras los niños el patio; las estudiantes y los estudiantes del ciclo secundario optan por el patio ya que se sienten mal en el salón. Así, el patio y salón se convierten en el imaginario de los niños, las niñas y los adolescentes en generadores de sentimientos encontrados: miedo y felicidad. Dos aspectos muy relacionados con el recuerdo; miedo a los regaños, a los malos amigos, a la ausencia de amigos, a las malas notas, a los accidentes, a las peleas, al castigo, a los apodosos y a las burlas; felicidad a la buena nota, al encuentro con el otro (la amistad). Por ello aparecen los amigos como lo que más extrañarían y los profesores y los enemigos como lo que menos extrañarían. Pensar desde el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes en un cambio nos ubica en dos aspectos: lo físico y aquí el lugar adquiere una connotación relevante en la medida que en las narraciones de los niños, las niñas y los adolescentes

hablar de ello es recurrente. *“Que no tenga rejas y que tenga un parque grande donde todos quepamos, con un campo donde se pudiera jugar y poner un bosque para ver la naturaleza y respirar aire puro”* (estudiante de octavo); *“Debe haber sonas verdes, con flores, una piscina, computadores y laboratorio, clases de danzas”* (estudiante de noveno); lo físico, viene acompañado de lo que debe ocurrir en ella, así lo expresan los niños, las niñas y los adolescentes. *“Se nos debe permitir experimentar y poder equivocarnos, estar en contacto con los fenómenos de la naturaleza”* (estudiante de once); *“El deseo que me ronda es una escuela donde podamos aprender”* (estudiante de décimo)

Podríamos pensar, que los niños, las niñas y los jóvenes siempre la han visto como el lugar para aprender y por esta razón, la escuela siempre se encuentra en deuda con ellos.

Lo realmente importante de imaginar la escuela como el escenario para el aprendizaje, es que la toma de decisiones sobre el aprendizaje recae directamente en los niños, las niñas y los jóvenes, y que estas decisiones afectan a todos los aspectos del aprendizaje que (Lewis y Spencer, 1986) los describen de la siguiente manera: *“se realizará o no; qué aprendizaje (selección de contenido o destreza); cómo (métodos, media, itinerario); dónde aprender (lugar del aprendizaje); cuándo aprender (comienzo y fin, ritmo); a quién recurrir para solicitar ayuda (tutor, amigos, colegas, profesores, etc.); cómo será la valoración del aprendizaje (y la naturaleza del feed-back proporcionado); aprendizajes posteriores, etc.”*. En relación a las situaciones de aprendizaje, supone cambios importantes en la organización tanto administrativa, como de los materiales; sistemas de comunicación, entre otros.

Y dónde está la escuela: La mirada de los niños, las niñas y los jóvenes

Desde su óptica, “el lugar” para aprender no es igual “al lugar” para formarse. La forma escuela que conocemos hoy, es el lugar perfecto para esto último³⁷: muros, rejas, horarios, vigilancia, castigo, obediencia....., que también lo tienen: la cárcel, el convento, la casa....instituciones que forman, aspectos que existen y así se le imaginan, (cuadro 1).

Cuadro 1. Campo semántico

CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LA FORMA ESCUELA

	MUROS	VIGILANCIA	HORARIOS	OBEDIENCIA	FORMACIÓN	TIEMPO PENAL	TIEMPO FORMACIÓN	CASTIGO PENAL	CASTIGO DISCIPLINAR	APRENDIZAJE MISIÓN
ESCUELA	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
CASA	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CONVENTO	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
HOSPICIO	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CIUDAD	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-
CÁRCEL	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-

Todo parece indicar que los entornos para acciones de formación están claros y bien relacionados en las características dadas por los niños, las niñas y los jóvenes. La comprensión de lo que domina en los imaginarios de los estudiantes lo podemos entender mejor mediante lo que Rhodes (1994) describe como construcción de escenarios. Un escenario viene a ser la descripción, en detalle, de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría, llevado a la realidad, para un grupo particular. En la escuela como escenario para el aprendizaje se haría la descripción de la situación concreta de los estudiantes, y

³⁷ La mayoría de las Instituciones Educativas Distritales presenta las características de los espacios de encierro, sin embargo en los últimos años se ha presentado un nuevo enfoque en la construcción y dotación IED en los sectores más deprimidos de la ciudad, que rompe con el esquema tradicional.

el proceso de recreación de estos escenarios nos permite la comprensión de sus imaginarios.

En el cuadro 1 se evidencian como unidad de sentido cuatro condiciones que nos permiten pensar en la misma forma; de aquí que imaginar la escuela como la cárcel nos sitúa en el orden imaginario dentro de lo imaginario real, como habíamos mencionado en capítulos anteriores; existe en el imaginario, pero no en la realidad ya que en la cárcel como lugar con muros, obediencia, vigilancia y horarios, se presenta el castigo y el tiempo “penal” entre muchos otros aspectos que no se permite la escuela, en donde se presenta la formación, el tiempo de formación y el castigo disciplinar, aspectos que comparte con los conventos. Queda como una condición de la escuela, el aprendizaje como misión, lo que hace que se presente un elemento que se sale del cuadro semántico 1, porque como forma no existe sino en el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes; aspecto que hace referencia a ver la escuela como “el paraíso”, un imaginario del orden imaginario - real; imaginarla como “el paraíso” nos lleva a movernos dentro de lo posible y lo no posible, sin que con ello pierda su condición imaginaria y se pueda seguir deseando, por ejemplo, *“Una escuela con libertad total, contacto con la naturaleza, donde cada uno pueda escoger lo que desea, escuchar música, experimentar, practicar el deporte que quiera, tener contacto con muchos animales y plantas, acceso a muchos libros, computadores e internet, así uno aprendería de verdad”* (Estudiante de noveno).

En el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes las otras formas (casa, ciudad...), son escenarios de formación; se forma mediante el encuentro con el otro llámese padre, madre, vecino, pero también, en el encuentro con lo otro, con la TV, la internet. En este punto vale la pena resaltar como el 43% de los niños y el 41% de las niñas de básica ciclo primario y el 35% de los estudiantes y el 51% de las estudiantes de básica ciclo secundario ven en estas tecnologías la posibilidad, no solo de adquirir conocimiento, sino de disfrutar del tiempo.

En Colombia, el televisor es el segundo electrodoméstico que compran las familias después de la estufa. De los cerca de 5.5 millones de hogares de 16 ciudades del país consultados por la Encuesta Continua de Hogares en el tercer trimestre de 2005, el 90 por ciento tiene televisor a color, el 43 por ciento de estas familias tiene televisión por cable, el 24 por ciento tiene computador y solo el 11 por ciento esta conectado a internet.

En la encuesta aplicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el 2000 sobre el uso de la televisión, el 87 por ciento de los encuestados (niños y niñas), manifestaron tener este medio como la fuente de información más importante por ofrecer no sólo un lenguaje seductor sino por contarnos un mundo imaginario, virtual y “real”, (los realitis). Vivimos en un país con un altísimo porcentaje de población menor de 18 años, (el 40% de la población colombiana es menor de 18 años, es decir 16 millones de personas, según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF), altos índices de pobreza, desplazamiento y vinculación a grupos armados irregulares de niños y niñas menores de 15 años. Nuestros niños, son espectadores de 4 a 6 horas diarias de TV; para millones de niños en Colombia la televisión se convierte muchas veces en la única opción de contacto con el mundo, puede sustituir también al juguete, al libro, a la madre, al padre, a los amigos, a la calle, a las palabras y a la imaginación.

Consideremos lo que viene ocurriendo en nuestras escuelas; pensemos en aquellos escenarios caracterizados por su organización dentro de espacios cerrados que a medida que se avanza, se hacen más cerrados (el patio, las aulas); en el patio, dirán los estudiantes solo cemento, gris, mugre, frío, no hay un lugar para sentarse, no hay comodidad; peligro, peleas, como ocurre en la cárcel donde las amenazas se presentan en los “patios”, en la celda o en los baños (cuadro 2).

Cuadro 2. Campo semántico

CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LOS LUGARES DE LA ESCUELA

	ENCUENTROS	AGRADABLES	DESCANSO	CÓMODOS	LIMPIOS	DECORADOS	DOTADOS	VENTILADOS	PELIGROSOS
BAÑOS	+	-	+	-	-	-	-	-	+
PATIOS	+	+	+	-	-	-	-	+	+
SALONES	+	+	-	-	+	+	+	-	+
PASILLOS	+	+	+	-	-	+	-	+	+
OFICINAS	+	-	-	+	+	+	+	+	-

A este respecto tanto los niños, como las niñas y los jóvenes manifiestan: *“El patio me produce miedo, siempre tengo que estar acompañada porque las del otro curso me la tienen montada disque porque le quite el novio”* (estudiante de octavo), o como se lee en los periódicos: *“El matoneo se toma la escuela: apodos, chismes, insultos, exclusión del grupo y golpes mortifican a estudiantes que son blanco de sus compañeros”* EL TIEMPO (Noviembre 5 de 2006; 3-9)

Todo lo anterior dentro del modelo de producción imaginaria No 3, lo que existe y así se le imagina, pero porqué no imaginarlo, dirán los niños y las niñas



como un “parque”, un lugar con mucha luz, plantas, árboles, prados donde uno se pueda sentar, con animales, piscina y juegos mecánicos; para los jóvenes el imaginario potente está en ver este lugar como “el paraíso” donde lo importante es disfrutar del descanso; coinciden con los más pequeños en la existencia de prados, árboles....., adicional a esto, la música adquiere un gran

valor, *“yo quisiera que nos dejaran escuchar música y nos permitieran expresar*

nuestra cultura” (estudiante de noveno). Esto, nos pone en el lugar de lo que no existe pero se le imagina, modelo de producción imaginaria No 2 y se le imagina como un no-posible. Todo al parecer ante la necesidad de hacer de la escuela un escenario donde se *“sienta la vida”*. Dicen los estudiantes que conformaron la muestra, *¿Cómo aprendemos a cuidar la naturaleza, encerrados en una mole de piedra? ¿Cómo entrar en contacto con la vida donde solo hay cemento y rejas?, por eso en sus narraciones expresan, “Deseo una escuela con muchos árboles y un bosque, con animales y un lago”*, (estudiante de segundo);

El patio al igual que el aula se convierte en el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes, en los lugares de la vivencia de muchos sentimientos, miedo y placer, en especial del miedo; las niñas y los niños de básica sienten más miedo en el patio mientras los estudiantes de básica secundaria y media en el salón. El miedo se convierte en el imaginario que ronda todas las instancias de la institución



y que se ha apoderado de la escuela desde su emergencia. Miedo al error, miedo a la palabra, miedo a la nota, miedo a la soledad, miedo al rechazo, miedo al regaño,miedo que también sentimos en la casa, en la calle, miedo hoy convertido en imaginario global.

En el aula, un profesor y cuarenta y cinco o más alumnos, lugar donde se siguen las pautas de distribución espacial y temporal tradicionales; donde uno solo detecta el saber y el poder, el profesor; donde como lo plantea Barbero (2001;10) *“Se ha prolongado, como ninguna otra institución el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto escrito”*; este modelo de comunicación sigue vivo hoy con toda su influencia en la escuela, especialmente en la forma como se da el aprendizaje, en los modos de interacción, en el establecimiento de relaciones y control con y

sobre el conocimiento; se ignora o se desentiende frente a otras formas de lenguaje y a otros códigos y se desconoce lo que se supone es el eje central de la educación en la posmodernidad que tiene que ver con la alfabetización múltiple (manejo de códigos audiovisuales, telemáticos y digitales). Aula, lugar de gritos e indiferencia, de humillaciones y malos tratos por parte de los profesores y por qué no de los estudiantes; los unos, lo usan porque los estudiantes se lo buscan, los otros, porque no se dejan. Así lo expresan los estudiantes *“queremos una escuela donde los profesores no nos maltraten ni física ni verbalmente, donde nos hablen para que entendamos”*, (estudiante de sexto); *“Yo quiero una escuela donde los niños respeten a los profesores por que los niños no hacen caso somos mas juiciosas las niñas”* (estudiante de tercero). Aspectos característicos de las instituciones de encierro cuya finalidad tiene que ver con la formación. Bien se escribe: *“Entregadme a tu hijo y te devolveremos al hombre”* (aviso de una valla de la policía nacional que le viene bien a la escuela).

Las posibilidades de obtener información no se hallan únicamente en el ámbito escolar y menos en el aula de clase; la escuela ya no es el único ámbito de transmisión de conocimientos. Ya no sólo los textos se asemejan narrativamente a la historieta o al zapping televisivo, sino también al denominado hipertexto, relacionado con las nuevas herramientas informáticas, entre ellas, la más importante, la Internet. Ahora los menores (niños, niñas y jóvenes) son independientes y tienen sus propias reglas. En palabras de Narodowski, (1999b), *“dos son las concepciones que ponen en tela de juicio a la concepción de infancia moderna: la “infancia hiperrealizada” y la “infancia desrealizada”*.

La infancia hiperrealizada hace referencia a los menores de la realidad virtual (Internet, cable, Ipod...), donde prevalece todo tipo de información y sensaciones, además de la satisfacción inmediata y por ende la demanda de la inmediatez. A la segunda, la infancia desrealizada pertenecen los menores de la realidad real, de nuestras escuelas, de la TV y con muy pocas horas de internet (en los estratos uno, dos y tres, usuarios potenciales del sector oficial el acceso a las nuevas tecnologías es limitado, y en las escuelas hay en promedio dos computadores por

cada 100 estudiantes). Nos encontramos dirá Narodowski (1999b) *“Una infancia de la realidad virtual “armónica y equilibrada” versus la infancia de la realidad real, violenta y marginal”*. Es esa infancia de la realidad real la que asiste a nuestras escuelas y se las imagina como la posibilidad de acceder al conocimiento.

La aparición de los Medios Masivos como tercera agencia socializadora, a menudo más atractiva e influyente que la escuela, crea más información de la que puede absorber, alienta más interdependencia de la que puede administrar e impulsa cambios con una celeridad que nadie puede seguir. No en vano los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas “fábricas” de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. Sin embargo, la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca. Martuccelli (2002:14) capta bien el cambio producido cuando afirma: *“[...] lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de “lo que uno es”, pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que “hacen” define cada vez menos lo que los individuos sienten que “son”*”. Lo que nos muestran los medios de comunicación es el abandono de los espacios cerrados; ya se están generando espacios abiertos mostrando que el poder está en la comunicación, en la interacción con, no en los espacios, no en el aula; el poder va a pasar a la comunicación, es decir, comunicarse ahora, saber comunicarse, permite conformar redes y nuevas formas de relación.

Esto produce un desplazamiento de los lugares de quienes saben y quienes no saben. Hoy el docente debe correrse a un lado y atenerse a lo que los niños traen “desde afuera” de la escuela, pero no solo debe correrse, debe caminar a la par con los estudiantes y reconocer que en algunos momentos el estudiante “sabe más”. Así, el lugar del docente como lugar exclusivo del que sabe, está cuestionado por la aparición de los medios electrónicos de comunicación y el

acceso a la información a través de esos mecanismos extraescolares; un acceso a la información equivalente a la del adulto.

En la escuela como escenario para el aprendizaje, lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica; también debe atenderse a las características de otros elementos, en especial a los interesados en el aprendizaje. No son los mismos niñas, niños y jóvenes (no presentan las mismas necesidades de aprendizaje, las mismas motivaciones, la misma independencia, las mismas condiciones y disponibilidades, etc..), o no pretenden los mismos aprendizajes. Hay por tanto que partir de este conocimiento, del conocimiento de los estudiantes antes de organizar los escenarios de aprendizaje. Dicen los jóvenes: *“no entendemos por qué los profes planean antes de conocer al grupo con el que van a trabajar, además planean lo mismo para todos los cursos del mismo grado”*, y se preguntan *¿a que respeto por la diferencia le están apuntando?*.

Pero también se debe considerar el contexto de las realidades y los anhelos de cada sociedad concreta; atender a una dimensión universal (por encontrarnos en un proceso de mundialización de la economía, de la cultura, de la sociedad), En el estudio de los imaginarios dominantes en la escuela se ha preferido, al igual que en los trabajos de Silva, revalorar lo público sobre lo global pues lo que interesa de lo planetario en los imaginarios apunta con mayor nitidez a lo que es de todos, *“lo que puede verse como una decisión igualmente estratégica frente al desgaste y trivialización del término global”* Silva (documento inédito).

La consideración de imaginar a la escuela como escenario para el aprendizaje acentúa la implicación activa del alumno en el proceso (como se mencionó anteriormente); la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral. Esto supone unos estudiantes que trasladan el énfasis a la enseñanza, o la instrucción al aprendizaje lo que se caracteriza por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje adaptables a situaciones educativas en permanente cambio.

Las implicaciones desde esta perspectiva, son claras en los imaginarios de niños, niñas y jóvenes, y tiene que ver con los dos rasgos característicos de los mismos: la posibilidad y la imposibilidad, aunque todos están impregnados de valoración positiva.

En sus imaginarios los niños, las niñas y los jóvenes al unísono imaginan: tener acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Lo que implica tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, software de juegos....., paquetes multimedia, laboratorios..... Con la idea de poder descubrir, experimentar, ensayar, preguntar, equivocarse y corregir; “control” de los recursos de aprendizaje, de tal manera que puedan manipular activamente la información; deben por tanto, ser capaces de organizar información de distintas maneras, ir más allá de la simple respuesta; participar en experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos, pero también trabajar en grupos, trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para maduración, éxito y satisfacción personal. Todo esto no debe limitarse a un solo espacio, una sola aula; por el contrario en su imaginario deben existir aulas “especializadas” con muchos recursos y comodidades. El manejo del espacio y del tiempo, el apoyo y la orientación cambian de posición no sólo a profesores y directivos sino a todos aquellos que conforman la comunidad educativa.

Las escuelas dejan de ser fuente de transmisión de todo conocimiento, el profesor pasa a actuar como guía y generador de espacios de aprendizaje de tal manera que les facilite a los estudiantes el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar un nuevo conocimiento y/o destrezas; pasa a actuar como gestor de la inmensidad de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador.

Esto supone para los profesores, directores, un nuevo rol y, también, un conjunto de cambios desde el modelo de escuela tradicional, cambios en la forma de percibir a los niños, las niñas y los jóvenes, cambios en el manejo del poder y en la forma de relacionarse (ver cuadro 3). Guiar, potenciar, asesorar, gestionar

parecen ser las palabras con las que los estudiantes identifican a los profesores. Todo bajo la premisa de que al unísono proclaman los niños, las niñas y los jóvenes que participaron en el trabajo, *“nosotros también sabemos muchas cosas que los profes ignoran porque no nos dejan hablar”*; por ello desean en sus narraciones: *“Una escuela donde los profesores sean amables y nos dejen opinar y equivocarnos”* (estudiante de quinto).

Cuadro 3. Campo semántico

CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LOS SUJETOS ACTUANTES EN LA ESCUELA

	INTERACTUAR	CUMPLIR	PODER	SABER	OBEDECER	OPINAR	JUZGAR	ESCUCHAR
RECTOR	+	+	+	+	-	+	+	-
COORDINADOR	+	+	+	+	+	+	+	-
PROFESORES	+	+	+	-	+	+	+	-
ESTUDIANTES	+	+	-	+	+	-	-	+

A manera de conclusión nos aventuramos a decir que todo lo anterior trae como resultado implicaciones en la preparación profesional de los profesores quienes deben conocer su saber, pero también saber cómo se enseña ese saber y cómo se generan escenarios para el aprendizaje de ese saber, partiendo del conocimiento de los estudiantes. Deben prepararse para un nuevo rol de profesor más como guías y facilitadores de escenarios que permitan la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Tal como se ha señalado, imaginar la escuela como escenario de aprendizaje, nos está diciendo que los niños, las niñas y los jóvenes piden autonomía, y ejercer esta autonomía por parte de los estudiantes supone cambios en el proceso de diseño de los escenarios de aprendizaje. Este nuevo marco para el

diseño nos lleva a un nuevo modelo de 'diálogo' o 'conversación' que hace hincapié en los aspectos de interacción y cooperación del proceso de aprendizaje e integra como esenciales la indagación y la exploración, generalmente ausentes en los diseños tradicionales. Desde estas concepciones, se exigen currículos flexibles y abiertos, materiales que al estar centrados en el alumno, incluyan entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones y necesidades de aprendizaje, y estrategias que proporcionen control sobre el propio proceso de aprendizaje.

Imaginar la escuela como escenario de aprendizaje exige cambios en la institución. Exige cambios en la configuración y funciones de diseño y producción, de ejecución de los programas. El sistema educativo tendrá que responder progresivamente a situaciones de aprendizaje diversas. De esta manera, parece que nos estemos acercando a las propuestas de Illich (1974), para quien un buen sistema educacional debería, entre otros: proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben la posibilidad de encontrar a quienes quieran aprender de ellos, y dar a todo aquel la oportunidad de dar a conocer su argumento.



Darling–Hammond (2001) propone una interesante reflexión frente al verdadero sentido de la escuela, el aprendizaje; pero no cualquier aprendizaje. *El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos.* El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos

asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Estos indicadores serán pues las bases sobre las que pensar estándares de calidad democráticos. Se recolocan y deslindan, pues, los procesos de aprendizaje, marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un “buen aprendizaje” en el seno de “buenas escuelas”.

La función de una escuela como escenario de aprendizaje no es catalogar, clasificar o certificar, sino propiciar el aprendizaje a partir de la comprensión y el desarrollo de los estudiantes, donde sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento “auténtico”, donde igualmente se valore la diversidad personal y cultural. De aquí, que la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos, teniendo presente que los niños, las niñas y los jóvenes aprenden a través de diferentes experiencias, especialmente aquellas en las que pueden divertirse y experimentar con cosas nuevas

Imaginar la escuela como el escenario para el aprendizaje no es solo el imaginario de nuestros niños, niñas y jóvenes. Como señala la visión de la escuela del siglo XXI descrita en el New Compact for Learning (en Darling–Hammond, 2001, 14–15), es el imaginario de muchos niños, niñas y jóvenes del mundo: *“Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje*

es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo”.

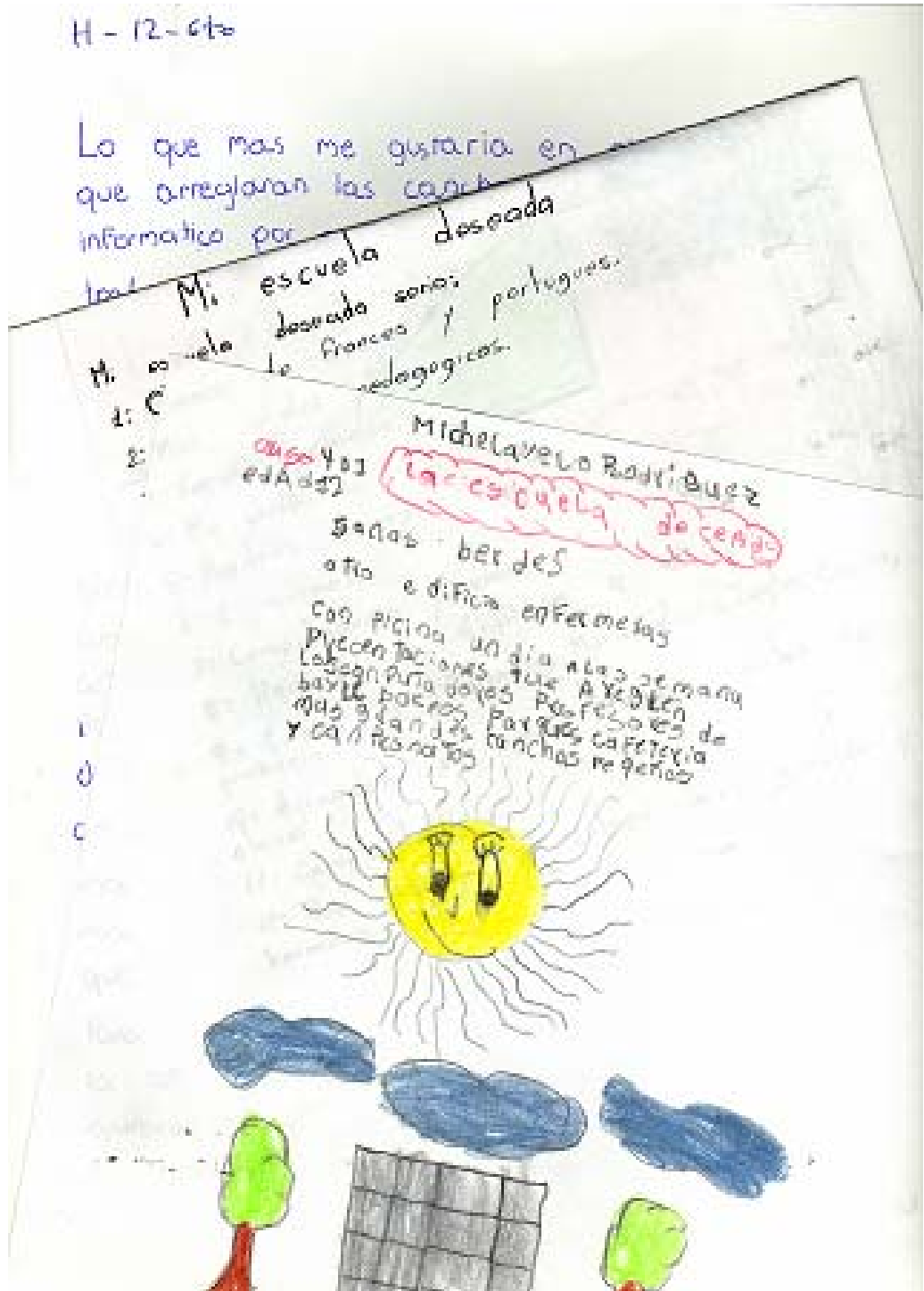
Pensar la escuela desde los imaginarios de los niños, las niñas y los jóvenes, es pensarla desde la sentencia de Tonucci, “algún día... los pupitres florecerán”.

Anexo 1. Relaciones entre discursos

Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4
Sección: GENTE EN EL TIEMPO Publicación: BOGOTA Jueves 20 de Diciembre de 1990	MARTÍNEZ BOOM, Alberto. 2003), “De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina, En Lecciones y lecturas de educación, UPN, Guadalupe.	COOMBS, Philip. (1971), La Crisis mundial de la educación, Barcelona, Graficas saturno.	Proyecto Educativo Institucional Localidad Fontibon
Que no coman chicle. Que lleven el uniforme completo. Que sean responsables. Que se comporten como es debido... La escuela es el lugar para formar .	Es decir, lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los “servicios educativos”. En tal caso no se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto “culto”,	Esto plantea otro problema para la educación, en relación con la crisis actual. La mayor parte de las personas estarían de acuerdo en reconocer que la enseñanza tendría que inculcar a los estudiantes ideas modernas, dondequiera que estos vivan, en vez de limitarse a darles una formación que les lleve a aceptar, pasivamente la vida en una economía tradicional y estática. la escuela como constructora de sociedad y como espacio adecuado para formar a niños, niñas y jóvenes, respetando su diversidad étnica, social, económica y cultural, y atendiendo a las necesidades educativas propias de su condición física, intelectual y emocional.

Regularidad enunciativa que permite establecer no un discurso general sino clases de discursos (análisis en sentido vertical - desde un se dice)

Anexo 2. Las Narraciones



ANEXO 3

Anexo 3. Formulario de encuesta

IMAGINARIOS DOMINANTES EN LA ESCUELA COLOMBIANA CONTEMPORÁNEA Una mirada desde las escuelas de Bogotá

Te pedimos responder de manera espontánea. Esta encuesta sólo aspira a comprender modos de percepción. Las opciones de las preguntas están ordenadas alfabéticamente. Gracias.

UBICACIÓN:

1. ZONA: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

2. NIVEL EDUCATIVO: T-2 _____ 3-5 _____ 6-8 _____ 9-11 _____

3. EDAD _____
F _____

4. GÉNERO: M _____

FORMACIÓN

ESCUELA

Hagamos una imagen

5. La escuela se te parece a:

5.1 Ancianato si () no () Por qué _____

5.2 Cárcel si () no () Por qué _____

5.3 Hospital si () no () Por qué _____

5.4 Iglesia si () no () Por qué _____

5.5 Ins militar si () no () Por qué _____

5.6 otra () Cual _____

Por qué _____

6. Como te sientes en los siguientes lugares o clases de la escuela. Calificalos utilizando una escala de 1 a 5 (1 es me siento muy mal y 5 me siento muy bien)

6.1 Artes ()

6.8 Física ()

6.2 Ciencias ()

6.9 Matemáticas ()

6.3 Coordinación ()

6.10 Orientación ()

6.4 Dirección ()

6.11 Patio o zona de descanso ()

6.5 E física ()

6.12 Química ()

6.6 Español ()

6.13 Sociales ()

6.7 Ética ()

7. Califica a los siguientes integrantes de la comunidad educativa utilizando una escala de 1 a 10 (1 es lo menos importante y 10 lo más importante)

- | | | | |
|-----------------|-----|-----------------|-----|
| 7.1 Aseadores | () | 7.6 Pagador | () |
| 7.2 Coordinador | () | 7.7 Orientadora | () |
| 7.3 Estudiantes | () | 7.8 Rector | () |
| 7.4 Maestros | () | 7.9 Secretarias | () |
| 7.5 Portero | () | | |

8. Cual es el lugar de la escuela donde te sientes mejor _____

9. Cual es el lugar de la escuela donde no te sientes bien _____

10. Cual es el lugar que te asusta de la escuela _____

11. Cual es el lugar más agradable de la escuela _____

12. Cual es el lugar menos agradable de la escuela _____

13. Cual es el lugar más peligroso de la escuela _____

14. Califica las siguientes actividades que se realizan en la escuela utilizando una escala de 1 a 10 (1 es lo menos importante y 10 lo más importante).

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| 14.1 Actividades Culturales | () |
| 14.2 Celebraciones: día del niño.... | () |
| 14.3 Clases en el aula | () |
| 14.4 Descanso | () |
| 14.5 Entrega de informes | () |
| 14.6 Evaluación del aprendizaje | () |
| 14.7 Izadas de bandera | () |
| 14.8 Torneos deportivos | () |
| 14.9 Otro () Cual _____ | |

15. Califica que te gusta más de ir a la escuela, utilizando una escala de 1 a 10 (1 es lo menos importante y 10 lo más importante).

- | | |
|-----------------------------|-----|
| 15.1 Adquirir conocimientos | () |
| 15.2 Aprender a fumar, | () |
| 15.3 Aprender a obedecer | () |
| 15.4 Conocer amigos | () |
| 15.5 Expresar ideas | () |
| 15.6 Hacer pilatunas | () |
| 15.7 Jugar | () |
| 15.8 Tener novio (a) | () |
| 15.9 Tomar refrigerio | () |

15.10 Otro () Cual _____

16. Con qué animales o cosas puedes identificar a los siguientes integrantes de la comunidad educativa.

- 16.1 Compañeros _____ por qué _____
16.2 Coordinador _____ por qué _____
16.3 Orientador _____ por qué _____
16.4 Portero _____ por qué _____
16.5 Profesores _____ por qué _____
16.6 Rector _____ por qué _____
16.7 Secretaria _____ por qué _____

Expresemos recuerdos

17. El primer día de escuela ¿Qué sentiste? _____
Por qué _____

18. Que ha sido lo más maravilloso que te ha sucedido en la escuela

19. Que ha sido lo más terrible que te ha sucedido en la escuela

20. Si tuvieras que irte de la escuela

20.1 ¿Qué extrañarías más? _____

20.2 ¿Qué extrañarías menos? _____

Pensemos en un cambio

21. De los siguientes aspectos, cuales consideras se deben cambiar en la escuela.
(marcalos con una X)

21.1 Actividades extracurriculares () Por qué _____

21.2 Contenidos () Por qué _____

21.3 Formas de evaluación () Por qué _____

21.4 Horario () Por qué _____

21.5 Instalaciones () Por qué _____

21.6 Metodología (forma como se trabaja en el aula) ()

Por qué _____

21.7 Otro () Cual _____

Por qué _____

ENTORNO

22. En cual de los siguientes lugares te gustaría permanecer más tiempo. Dales una calificación utilizando una escala de 1 a 5 (1 es donde menos te gustaría estar y 5 donde más te gustaría estar)

22.1. Calle () 22. 2. Casa () 22.3. Escuela () 22.4. Iglesia () 22.5. Internet ()

22.6. Parque () 22.7 Otro _____ Cual _____

Por qué _____

23. De los siguientes lugares, medios o personas en cual de ellos crees que se puede aprender más. Ordénalos del más al menos importante.

Amigos - Calle - Escuela - Internet - Libros - TV

_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6
(Más importante)

Agradecemos la colaboración que nos has brindado para esta investigación.

Anexo 4. Campos semánticos

CUADRO 1
CAMPO SEMÁNTICO
CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LA FORMA ESCUELA

	MUROS	VIGILANCIA	HORARIOS	OBEDIENCIA	FORMACIÓN	TIEMPO PENAL	TIEMPO FORMACIÓN	CASTIGO PENAL	CASTIGO DISCIPLINAR	APRENDIZAJE MISIÓN
ESCUELA	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
CASA	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CONVENTO	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
HOSPICIO	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CIUDAD	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-
CÁRCEL	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-

CUADRO 2
CAMPO SEMÁNTICO
CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LOS LUGARES DE LA
ESCUELA

	ENCUENTROS	AGRADABLES	DESCANSO	CÓMODOS	LIMPIOS	DECORADOS	DOTADOS	VENTILADOS	PELIGROSOS
BAÑOS	+	-	+	-	-	-	-	-	+
PATIOS	+	+	+	-	-	-	-	+	+
SALONES	+	+	-	-	+	+	+	-	+
PASILLOS	+	+	+	-	-	+	-	+	+
OFICINAS	+	-	-	+	+	+	+	+	-

CUADRO 3
CAMPO SEMÁNTICO
CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA: EN RELACIÓN CON LOS SUJETOS
ACTUANTES EN LA ESCUELA

	INTERACTUAR	CUMPLIR	PODER	SABER	OBEDECER	OPINAR	JUZGAR	ESCUCHAR
RECTOR	+	+	+	+	-	+	+	-
COORDINADOR	+	+	+	+	+	+	+	-
PROFESORES	+	+	+	-	+	+	+	-
ESTUDIANTES	+	+	-	+	+	-	-	+

BIBLIOGRAFIA

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Secretaria de educación. (2004). Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela.
- Alfieri, F. (1999). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles, En, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, (Congreso internacional de didáctica), Vol. 1, Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, Alejandro. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá: UPN – Cooperativa Editorial del Magisterio, Colección PEDAGOGÍA E HISTORIA.
- Álvarez, Fernando y Varela, J. (sf). *Arqueología de la escuela*, Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Álvarez, U. (1998). *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid: La Piqueta.
- Apple, M.W. (2002). *Educar como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Archivo Anexo. Fondo: Instrucción pública Tomo/Legajo: 2 f. 138
- Ariès, Philippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Ed. Taurus.
- Ariès, Philippe. (1993). "La infancia" *Revista de Educación*, Nro. 254.
- Baez, Julio. (1991). Legislación Educativa. Bogotá- Colombia: Case.
- _____, (1998). Legislación Educativa. Bogotá- Colombia: Case.
- Barbero, Jesús. (2001). Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación. En *Nómadas*, No 5, Bogotá: Universidad central – DIUC.
- _____, (2005). "Saberes de hoy: dimensiones, competencias y transversalidad". En *Educación, Ciencia y Cultura en la hora de Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Bachelard, Gaston. (1994). *El aire y los sueños*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Beck, S. (2000). Technogene Nahe. Ethnographische Studies Zur Mediennutzung im Alltag. Forum Qualitative Social forschung.

- Bellour, Reymond. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama.
- Bentham, J. (1978). *El panóptico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Bohórquez, Luis. (sf). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana Ltda.
- Bonefeld, W, J. Halloway. (1994). *¿Un nuevo estado?. Debates sobre el Estado y el capital*. México: Fontanera.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- _____, (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- _____, (2001^a). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- _____, (2001b) "Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura", número extraordinario "Globalización y educación" de la *Revista de Educación*. Madrid.
- Bourdieu, P. y J-C Passeron. (1967). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (1991). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores". En *Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI. No 19.
- _____ y Filmus, D. (1988). *Respuestas a las crisis educativas*. Buenos Aires: FLACSO-CLACSO.
- Bravo M, Carlo. (sf). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. (*Documento de trabajo*)
- Bresser P, L. (1998). "La reconstrucción del Estado en América Latina" En *Revista de la CEPAL*. Número Extraordinario. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Burgelin, Pierre., Revaul, o & otros. (1970). *Análisis de Michel Foucault*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

- Carbonell, Jaime. (2000). "Escuela y entorno". En Comunicación Educación, Coordinadas, abordajes y travesías, Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del hombre editores, Serie Encuentros.
- Carli, Sandra. (sf). *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Cassasus, Juan. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cassirer, Ernest. (1998). *Esencia y efecto del concepto del símbolo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura de México.
- Castells, Manuel. (1998^a). "Retos educativos en la era de la información". En *Cuadernos de Pedagogía*.
- _____, (1998^b). "Globalización economía e instituciones políticas en la era de la información", ponencia presentada en el seminario "Sociedad y reforma del estado", Sao Paulo (Brasil).
- Castoriadis, Cornelius. (1985). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Clayton. (1974). El Proyecto multinacional de tecnología educativa. En Revista de Tecnología Educativa, Santiago de Chile: OEA, vol. 1.
- CEPAL (1998-2003). *Panorama social de América Latina 1997 y 2000-2002*, Santiago de Chile.
- Colmes, N. (1999). *The myth of the educational computer*. IEEE Computer.
- Comba, Silvana, y Toledo, E. (2006). Las tecnologías digitales y el diseño de nuevas practicas sociales. En *Cuadernos de comunicación 2-2006*. Facultad de Ciencias políticas y RR.II: Universidad Nacional de Rosario.
- Coombs, Philip. (1968). *La Crisis mundial de la educación*, Barcelona: Graficas Saturno.
- Comenius, Jan. (1984). *Didáctica Magna*, Madrid: Akal.
- Cortina, Adela. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza editorial.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Davis, Natalie. (1993). *Sociedad y Cultura en la Francia Moderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
- De La Perrière (G). *Le Miroir politique, contenant diverses manières de gouverner et policer les republicues*, París, 1555. Citado por Foucault, Michel. En *Estética, Ética y Hermenéutica*, Barcelona: Editorial Paidós.
- De Mello, Anthony. (1997). *La oración de la rana*. Santander: Colección El Pozo de Siquem. Editorial Sal Térrea.
- Deleuze, G. (1974). *Spinoza, Kant, Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, Jaques. (1967). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz de Yraola, Gonzalo. (1948). *La vuelta al Mundo de la Expedición de la Vacuna*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos, C.S.I.C.
- Documento Revisión de ciencias, educación y desarrollo. (1995). *Colombia al filo de la oportunidad: Informe conjunto*. Santafé de Bogotá. Presidencia de la republica, Consejería Presidencial para el desarrollo Institucional, CONCIENCIAS.
- Donzelot, Jacques. (1979). *La policía de las familias*, Valencia: Ed. Pre – Textos.
- Durand, Gilbert. (1964). *La imaginación Simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____, (1994). *L'imaginaire. Essai sur les science es la philosophic de l'image*. Paris: Haitien.
- Durkheim, Emile. (sf). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- _____, (1993). "La educación, su naturaleza y su papel" y "Naturaleza y método de la pedagogía", en *Educación y sociología*. Buenos Aires: Altaza.
- Estrela, Maria Teresa. (1999) *Autoridad y disciplina en la escuela*, México: Trillas.
- Flórez, Rafael. (1974). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. MC Wright Hill.
- Foucault, Michel. (1973). *El orden del discurso*. En: Cuadernos marginales. Barcelona: Tusquets.

- _____, (1979). *Arqueología del saber*. Colombia: Siglo veintiuno editores.
- _____, (1980). *Microfísica del Poder*. España: Ediciones de la Piqueta.
- _____, (1985). *Vigilar y Castigar*. Mexico: Editorial Siglo XXI.
- _____, (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- _____, (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- _____, (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- _____, (1995). *Historia de la sexualidad*. 1 La voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- _____, (1998). *Historia de la locura en la época clásica (vol.1)*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- _____, (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-textos.
- _____, (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, Carlos. (2004) "Posgrado, nuevo aire". En Revista SEMANA, Colombia: Edición No 1143, marzo 29 – abril 5, 2004
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Georges, Jean. *Bachelard*. (1989). *la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica, S.A.DE C.V.
- Gutmann, E. (1979). *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu Editores.
- _____, (1984). *Forms of Talks*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Publications in Conduct and Communication.
- Grupo de Investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar. (2007). "La Normal., ¿Espacio de recepción o de creación de la política educativa?". En *Las escrituras de la política – La rebelión del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Guyot, Violeta y Otros. (1996). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El franco tirador.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*, Barcelona: Paidós.
- Hayek, F. (1959). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid. Unión editorial.
- Heidegger, Martín. (1989). Lenguaje de tradición y lenguaje técnico. En *Artefacto*.
- Herrera, Diego, (compilador). (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela*. Perspectivas, Instituto Popular de capacitación, Colombia: Marín Vieco Ltda.
- Holmes, K. (1999). Challenges for educational research: implications for partnerships and capacity building in small status. Paper presented at the fifth Oxford, international conference on education and development.
- Hufton, Olwen. (1969). "Life and death among the very poor". En: *The eighteenth century*. Editado por A. Cobban. Londres.
- Iglesias, E. (1991). "La difícil inserción internacional de América Latina". En *Pensamiento Iberoamericano: Revista de economía Política No 19*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana - Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Illich, I (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-IECO. (2006). *Proyectar Imaginarios*. Universidad nacional de Colombia. IECO: Universidad nacional de Colombia.
- Jitrik, Noé. (1988). *El balcón barroco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jonson-Laird. (1980). *Mental models in cognitive science*. Cognitive science.
- Lacan, Jaques. (1960-1977). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano, escritos*. México: Siglo XXI.
- La Salle, J.B. (1951). *Meditaciones sobre el Misterio de la Enseñanza*. Madrid: Juan Bravo.

- Larsen, Lars. (2004). Inner Space, Outer Space and Power not Present en Cat Microwave, Tinfoil, Copenhagueen: The Danish Arts Agency, Bienal de Sao Paulo.
- Lecourt, Dominique. (1973). *Para una crítica de la epistemología*. (Bachelard, Canguilhem, Foucault). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Legislación Educativa. 1991-2003. Edición Especial. Casa Nacional del profesor. CANAPRO.
- Lewis,R. Spencer,D. (1986). What is Open Learning?, Open Learning Guide 4. London: CET.
- Libreros, Daniel. (2000). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia*. Bogotá: UPN, ARFO Editores e impresores.
- Makarenco, A. (1999). Makarenco y la Educación Colectivista. México: Ediciones El Caballito- SEP Cultura.
- Martiarena, Óscar. (1996). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México: ÍTEMS. El equilibrista.
- Martínez Boom, Alberto. (1986). *Escuela, maestro y métodos en la sociedad Colonial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____, (1992). Una mirada arqueológica sobre la pedagogía. En *Pedagogía y saberes*, Nro. 1,
- _____, (2003). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. En América Latina”, En *Lecciones y lecturas de educación*. UPN: Guadalupe.
- _____, (2005^a). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. Ponencia Inédita.
- _____, (2005^b). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos.
- _____ y Narodowski , M. (1997). *Escuela, historia y poder, miradas desde América latina*, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Martínez, Miguel; Bujons, Carlota. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. España: Ariel.

- Martuccelli, Danilo. (2002). El problema es social o cultural?. En: Cuadernos de Pedagogía. 315.
- Maturana, Humberto. (1995). Biología del fenómeno social. En: *Desde la biología a la psicología*. Ed Universitaria.
- Mejía, Marco Raúl. (1997). *Educación y escuela en el fin de siglo*, Colombia: CINEP.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan decenal de educación. (1996-2004).
- Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Colombia.
- Molnar, A. (1996). Living kids the business: The commercialization of america`s school. New Cork, Westview: Harper Collins.
- Mollet, Michel. (1983). *The poor in the middle ages. An essay in social history*. Yale University Press. 1986. Pirenne Henri. *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial, 1983
- Moncada, Alberto. (1982). *El aburrimiento e la escuela*. Barcelona: Plaza & janes.
- Morey, Miguel. (1978). *Sexo, poder, verdad, conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Materiales.
- _____, (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Morin. Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá: MEN.
- Narodowski, Mariano. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- _____, (1999^a). *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____, (1999^b). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Argentina: Novedades educativas.
- Narodowski, M. (2006). "La escuela frente al límite y los límites de la escuela". En: H.F Ospina y otros. *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Namo de Mello, G. (1992). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas". En: *Ezpeleta y Furlan (comp), La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile.
- Nérics, I. G. (1983). *Hogar Escuela y Educación*, Córdoba, Argentina: TA.P.AS.
- Ochoa, Miryam. (1997). *La escuela del próximo milenio: Un imaginario posible*. Colombia: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Ogburn, W. F. (1979). "Inmovilidad y persistencia en la sociedad". En: Nisbet, R. *Cambio social*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, Guillermo.(2003). "América Latina y el Consenso de Washington. La fatiga reformista", *Finanzas y Desarrollo*, FMI, Washington, septiembre.
- Páramo, Guillermo. (1989). "Lógica de los mitos: lógicas para consistentes" en: *Memorias del 5to Congreso Nacional de Antropología*. Colombia: Villa de Leyva. ICFES.
- Pavarini, Máximo. (1994). El nuevo mundo del control social. "Cuadernos de postgrado". Facultad de Ciencias Sociales. Numero 3. Buenos Aires.
- Pereyra, Miguel. (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Pintos, Juan Luis. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*, Madrid: Cuadernos Fe y secularizad.
- Prieto Figueroa, L.B. (1980). *El Estado y la educación en América Latina*, Caracas: Monte Ávila Editores.
- Prieto Figueroa, L.B. (1959). Humanismo democrático y la educación. Caracas: Editorial Las Novedades.
- Quiceno, Humberto. (1995). Rousseau y el concepto de Formación. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Nro.14 _ 15.
- _____, (1996). "Origen de las escuelas normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna". En: Revista Educación y Pedagogía, "Reestructuración de Normales", Medellín: Universidad de Antioquia, No.16, Vol.8.
- _____, (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

- Restrepo, José María. (1955). *Vicisitudes de las palabras*. Bogotá: Biblioteca de Autores Contemporáneos.
- Restrepo, Mariluz. (1990). Ensayos sobre estudios de simbología urbana en Colombia. En *Memorias del seminario sobre antropología urbana*. Universidad Nacional de Colombia: mimeo.
- Restrepo, Mariluz.(1993). "Simbología urbana en la propuesta de Armando Silva". En *Signo y Pensamiento* No 22.
- Rhodes, D. (1994). Sharing the vision: Creating and Communicating Common Goals, and Understanding the Nature of Change in Education. En: Kearsley,G. y Linch,W. *Educational Technology: Leadership perspectives*. Educational Technology Pub. Englewood Cliffs.
- Rockwell Elsie, y Ezpeleta, J. (1985). "La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso", En *Educación en América Latina*, Sao Paulo: Cortez editores.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de cultura económica.
- Rodríguez, José. (1962). *Legislación y organización escolar*. Colombia: Editorial Bedout.
- Rodríguez, P.G. (1986). Expansión y crisis de la educación primaria en México: Una visión histórica. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No 3-4,
- Rousseau, Jean Jacques. (1984). *Emilio o la educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina,
- Ruiz, Julio. (1996). *La educación en los tiempos modernos*. Textos y Documentos. Madrid: Actas.
- Sáenz, Javier. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad. En: *Colombia 1903-1946*. Medellín: CONCIENCIAS. Universidad de Antioquia.
- Schnapper, Domonique. (2001). *La comunidad de los ciudadanos*. Alianza Editorial S.A.
- Saldarriaga, Oscar. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Samper, Miguel. (1985). *La miseria en Bogotá*. Bogotá: Editorial Incunables.

- Sartre, Jean – Paul. (1964). *Lo imaginario*. Buenos Aires: Losada.
- Secretaria de Hacienda Distrital y Secretaria de Educación Distrital. (2003). *Bogotá piensa a futuro. Un marco de gasto de mediano plazo para el sector educativo*, Bogotá.
- Segura, Dino. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?*, Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Silva, Armando. (1978). *La comunicación Visual*. Colombia: Fondo Editorial Suramérica.
- _____, (1998). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Editorial Norma, S.A.
- _____, (2000). *Imaginario Urbanos*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- _____, (2003). *Bogotá Imaginada*. Bogotá. Colombia: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- _____, (2004). *Imaginario urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello – Universidad Nacional, 2004.
- _____, (2005^a). *Archivos imaginarios*. Barcelona: Fundación Antoni Tapies.
- _____, (2005b). *Repensar La Metrópoli*. Universidad Autónoma Metropolitana De México: Encuentro Académico.
- _____, (2005c). *Polvos de ciudad*. Bogotá. Colombia. Sociedad Cultural la Balsa S. A.
- _____, (2007). "Imaginario urbanos en América Latina: archivos", en *Imaginario urbanos en América Latina: urbanismo ciudadan*. Barcelona: Fundación Antoni Tapies.
- Summers. (1991). Conferencia anual del Banco Mundial, Washington: Banco Mundial.
- Tarifa Fernández, Adela. (1994). *Marginación, pobreza y mentalidad social en el Antiguo Régimen: los niños expósitos de Úbeda (1665-1778)*. Granada: Universidad de Granada, Ayuntamiento de Úbeda.
- Tedesco, J.C. (1991). "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública", en: *Pensamiento Iberoamericano*, nº 19.

Toro, Javier; y otros. (2003). *Una escuela con-sentido*, Medellín: Corporación REGIÓN.

Touraine, Alain. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Mexico: FCE.

UNESCO. (1962). *Situación demográfica, económica, social y educativa en América Latina*.

_____ y OREALC. (1997). *Los aprendizajes globales para el siglo XXI, En Conferencia Regional Preparatoria de la quinta Conferencia internacional de educación de adultos. Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de la quinta Conferencia internacional de educación de adultos. de la quinta Conferencia internacional de educación de adultos*. Brasilia.

Vives, Juan. (sf). *Tratado de la enseñanza*. Madrid: Paseo de Recoletos.

Watzlawich, Paul. (1979). *¿Es real la realidad?. Confusión-Desinformación-Comunicación*. Barcelona: Editorial Herder.

West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Nueva.

Williamson. (1998) "Revisión del consenso de Washington", en L. Emergí (ed.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia. La historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Anthropos.

Periódicos

El Tiempo, "De burros y sapos tratan maestros a niños de Ibagué", julio 19 de 2006.

El Tiempo, "El matoneo se toma la aulas". Septiembre 10 de 2006.

El Tiempo, "Educadores ven normal el castigo". Noviembre 5 de 2006